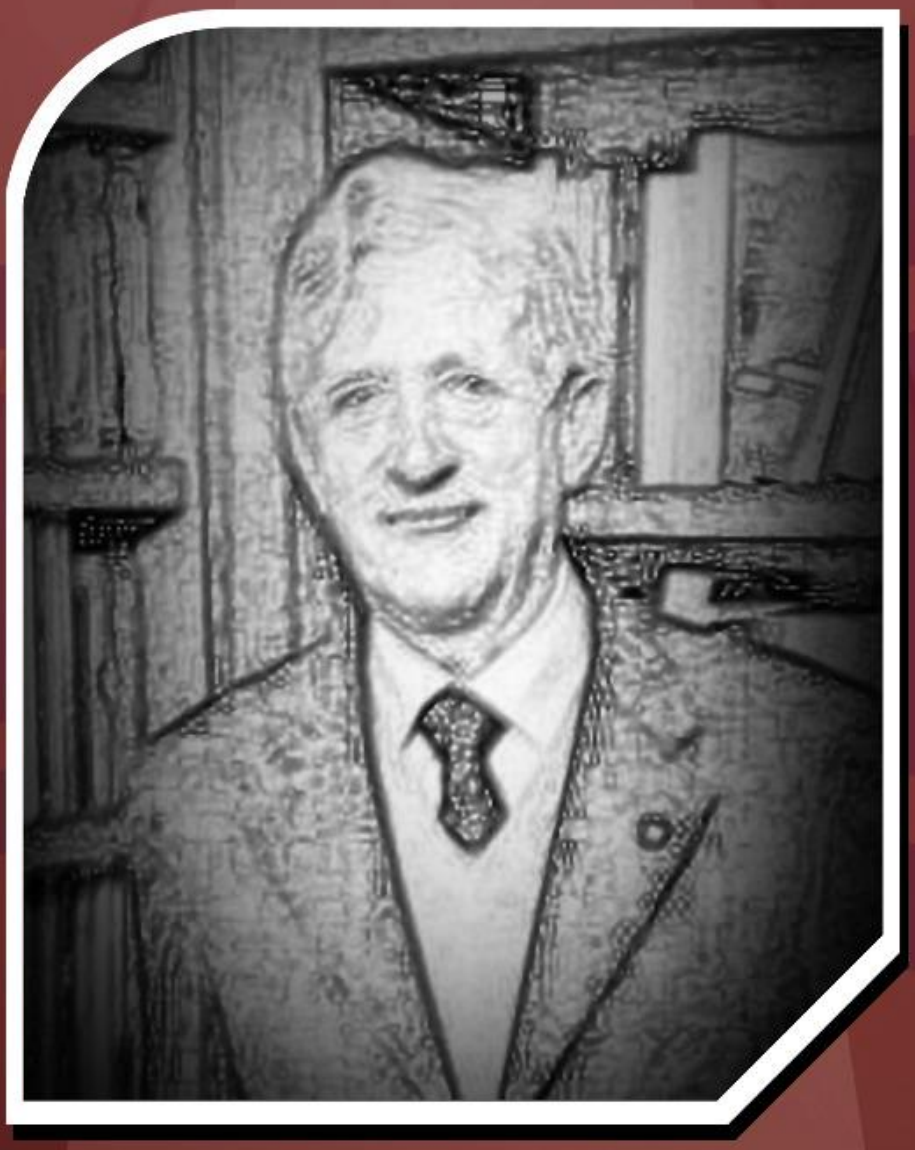


HUMANITAS E BILDUNG

Uma homenagem a Osmar Schaefer

Stella Maris Moreira
Neiva Afonso Oliveira
Agemir Bavaresco
Avelino da Rosa Oliveira
(Orgs)

Editora Fundação Fênix

Ao comemorarmos a vida de Osmar Miguel Schaefer os colegas prestam essa homenagem de gratidão e reconhecimento pela sua trajetória intelectual junto às mais diversas instituições de ensino. O presente livro de homenagem está constituído de seis seções, sendo que a Abertura apresenta uma Entrevista com Osmar Miguel Schaefer sobre *Ética e Educação*, realizada por Balduíno Andreola. Agradecemos a todos os colegas que partilharam seus escritos em homenagem ao Prof. Osmar M. Schaefer e desejamos uma boa leitura de memórias e histórias que marcam nossas vidas no entrelaçar de projetos, experiências e vivências.

Editora Fundação Fenix

ISBN: 978-65-87424-57-6

HUMANITAS E BILDUNG:
Uma homenagem a Osmar Schaefer

Série Filosofia

Conselho Editorial

Editor

Agemir Bavaresco

Conselho Científico

Agemir Bavaresco

Evandro Pontel

Jair Inácio Tauchen

Nuno Pereira Castanheira

Draiton Gonzaga de Souza

Evandro Pontel

Everton Miguel Maciel

Fabián Ludueña Romandini

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

Nelson Costa Fossatti

Nythamar de Oliveira

Norman Roland Madarasz

Orci Paulino Bretanha Teixeira

Oneide Perius

Raimundo Rajobac

Ricardo Timm de Souza

Rosemary Sadami Arai Shinkai

Rosalvo Schütz

HUMANITAS E BILDUNG:
Uma homenagem a Osmar Schaefer

(Organizadores)

Stella Maris Moreira
Neiva Afonso Oliveira
Agemir Bavaresco
Avelino da Rosa Oliveira

Editora Fundação Fênix

Porto Alegre, 2021

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

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

Todas as obras publicadas pela Editora Fundação Fênix estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 –
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – Brasil (CAPES) Código de financiamento 001.

Série Filosofia – 50

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

MOREIRA, Stella Maris; OLIVEIRA, Neiva Afonso; BAVARESCO, Agemir; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. (Orgs).

HUMANITAS E BILDUNG: Uma homenagem a Osmar Schaefer. MOREIRA, Stella Maris; OLIVEIRA, Neiva Afonso; BAVARESCO, Agemir; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. (Orgs). Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2021.

524p.

ISBN – 978-65-87424-57-6

https://doi.org/10.36592/9786587424576

Disponível em: https://www.fundarfenix.com.br

CDD-100

1. Humanidade. 2. Educação. 3. Filosofia. 5. Antropologia.

Índice para catálogo sistemático – Filosofia e disciplinas relacionadas – 100

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
OSMAR M. SCHAEFER UMA VIDA PELAS HUMANIDADES
Stella Maris Moreira; Neiva A. Oliveira; Agemir Bavaresco; Avelino da R. Oliveira.....*13*

1. "ETICA E EDUCAÇÃO"
ENTREVISTA COM OSMAR MIGUEL SCHAEFER
Balduino A. Andreola 23

1ª SEÇÃO
ÉTICA, FILOSOFIA E LITERATURA..... 30

2. A MEDIAÇÃO IMPERFEITA EM PAUL RICŒUR
Adriane da Silva Machado Möbbs; Noeli Dutra Rossatto 31

3. CASOS DO ROMUALDO: LEITURAS DE UM SÉCULO DE HUMOR
Agemir Bavaresco.....49

4. DAVID CHARLES: FOCALIDADE E ANALOGIA
João Hobuss.....65

5. O PROJETO ANTROPOLÓGICO DE MAX SCHELER
Manoel Vasconcellos..... 71

6. KANT E FREUD: DETERMINAÇÃO DA LEI MORAL
Stella Maris Moreira 87

2ª SEÇÃO
FORMAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE 100

7. TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ASPECTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES POLÍTICAS
Elisabete de Ávila Cezar 101

8. O QUE PODEMOS ESPERAR DA ESCOLA?: UMA REFLEXÃO PARA ALÉM DA MODERNIDADE
Fausto dos Santos Amaral Filho 119

9. O PROFESSOR: FÁBULA DE UM PERSONAGEM NÃO MUITO FICTÍCIO
Marcos Villela Pereira 131

10. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA *BILDUNG*
Mirela Moraes..... 143

3ª SEÇÃO
EPISTEMOLOGIAS E CRÍTICA 152

11. A PRODUÇÃO DO OBJETO COMO CONDIÇÃO DO CONHECIMENTO OBJETIVO
Avelino da Rosa Oliveira 153

12. ESTÉTICA E EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO ESTÉTICA? CONTRIBUIÇÕES DE KANT, SCHILLER E ADORNO
Belkis Souza Bandeira; Kelin Valeirão 173

13. DESTINO E SORTE NA FORMA DE TRABALHO DA SOCIEDADE MODERNA
Marcos Kammer 191

14. QUEM É MARTIN HEIDEGGER: ENTRE O PENSAMENTO E A BIOGRAFIA
Matheus Jeske Vahl 227

15. IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO
Suzana Albornoz 251

16. GASTON BACHELARD E O MARAVILHAMENTO DA CIÊNCIA: ENTRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A "PRÁXIS" PEDAGÓGICA
Victor Hugo Guimarães Rodrigues..... 263

4ª SEÇÃO
FILOSOFIA POLÍTICA, ECONOMIA E DIREITOS SOCIAIS..... 284

17. CIDADANIA E DIREITOS SOCIAIS – A ATUALIDADE DO DEBATE
Helenara Fagundes; Vera Maria Ribeiro Nogueira 285

18. TAXA DE JUROS: COMPORTAMENTO, DETERMINAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A ECONOMIA BRASILEIRA
Jabr H.D. Omar 297

19. POLÍTICA SOCIAL AUTONOMIA FEMININA E RESPONSABILIDADE FAMILIAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
Mara Rosange Acosta de Medeiros.....325

20. DEMOCRACIA, DELIBERAÇÃO E OPINIÃO PÚBLICA: DIGRESSÕES A PARTIR DE GOLDMAN, FOUCAULT E BUTLER
Mateus Weizenmann 339

21. DA CRÍTICA AO LIBERALISMO A UMA CRIPTOÉTICA LIBERAL: OS CONTRATUALISMOS DE ROUSSEAU E RAWLS
Neiva Afonso Oliveira.....357

22. O SIGNIFICADO DA CIDADANIA NO SERVIÇO SOCIAL: UMA REVISITA E ATUALIZAÇÃO POR OCASIÃO DA HOMENAGEM A OSMAR SCHAEFER
Vini Rabassa da Silva..... 369

5ª SEÇÃO
VÍNCULOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS 400

23. CHARLA SOBRE O ENTREVERO DE IDÉIAS PEDAGÓGICAS NO RIO GRANDE DO SUL – SÉCULO XIX
Elomar Tambara; Eduardo Arriada 401

24. O GOLPE CIVIL MILITAR DE 1964: UMA TENTATIVA DE INTERPRETAÇÃO DO PASSADO PARA PENSARMOS O CONTEXTO ATUAL
Renato da Silva Della Vechia 421

25. ABRIGO DE MENORES: HIBRIDAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DE SI
Rosária Ilgenfritz Sperotto.....441

6ª SEÇÃO
HOMENAGENS:
CELEBRANDO OS ENCONTROS, PALAVRAS E FILOSOFIAS 468

26. BIOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS COM A ESCOLA RURAL: REFLETINDO COM A PRÁTICA
Gomercindo Ghiggi 469

27. OSMAR SCHAEFER, O PROFESSOR
Gracia Maria da Silva Passos; Letícia Maria Passos Corrêa 483

28. O MUNDO DA VIDA COMO HORIZONTE DE SENTIDO PARA UM *CHIMARRÃO* COM "SOTAQUE" FILOSÓFICO
Jovino Pizzi 489

29. NA TRILHA DO TEMPO
Neusa Vaz e Silva 511

APRESENTAÇÃO
OSMAR M. SCHAEFER UMA VIDA PELAS HUMANIDADES

https://doi.org/10.36592/9786587424576.13-21

Ao comemorarmos a vida de Osmar Miguel Schaefer, os colegas prestam essa homenagem de gratidão e reconhecimento pela sua trajetória intelectual junto às mais diversas instituições de ensino. Nosso livro de homenagem está constituído de seis seções, sendo que a Abertura apresenta uma Entrevista com Osmar Miguel Schaefer sobre Ética e Educação, realizada por Balduíno Andreola.

Na 1ª seção - Ética, Filosofia e Literatura – Adriane da Silva Machado Möbbs e Noeli Dutra Rossatto em "A mediação imperfeita em Paul Ricoeur" tratam de um estudo sobre a mediação imperfeita em Paul Ricœur. Sustentam a tese de que o pensamento ricœuriano se articula com base na noção de mediação imperfeita, parcial e finita, principalmente em distinção à mediação de sentido hegeliana que se define em termos absolutos. Sustentar tal tese implica apresentar os quatro momentos da mediação imperfeita, definidos por Ricœur.

Agemir Bavaresco, em "Casos do Romualdo: leituras de um século de humor", apresenta algumas leituras e interpretações de comentaristas sobre os Casos do Romualdo, de Simões Lopes Neto. Essa reconstituição tem como finalidade explicitar a contradição que está imanente na narrativa simoniana em geral e, especificamente, nos Casos. Essa contradição permite que tenhamos várias leituras com os diferentes vieses, novas hermenêuticas da obra do autor pelotense. A função dos Casos que se insere no humor conduz à superação da contradição pelo riso, face às tragédias ou aos impasses do cotidiano.

João Hobuss, em "David Charles: Focalidade e analogia", não pretende analisar detalhadamente a totalidade dos argumentos do notável texto de David Charles. Seu objetivo principal é, tão somente, apresentar uma leitura que foge à discussão que foi proposta na primeira edição do livro em que foi originalmente publicado, na medida em que Charles, ao discutir de que modo pode-se entender a *eudaimonia* aristotélica, busca fugir do conflito tese dominante x tese inclusiva que marcou a literatura sobre o tema nas últimas décadas. Eventualmente, será sugerida uma crítica que possa, talvez,

mostrar que, a despeito da rigorosa e consistente argumentação do autor em questão, a solução proposta não satisfaça o objetivo primordial do artigo.

Manoel Vasconcellos, em "O projeto antropológico de Max Scheler", apresenta o projeto antropológico de Max Scheler (1874-1928), a partir da obra *Die Stellung des Menschen in Kosmos*, ressaltando a importância da noção de espírito. Após mostrar as linhas gerais da argumentação scheleriana, num segundo momento, analisa a origem e características fundamentais do projeto antropológico, buscando evidenciar, diante do contexto filosófico e cultural do autor, como ele consegue, sobretudo pelo modo como concebe a noção de espírito, elaborar uma contribuição inovadora e estruturante para uma compreensão verdadeiramente filosófica do homem.

Stella Maris Moreira, em "Kant e Freud: determinação da lei moral", oferece um texto que originalmente foi apresentado na sua dissertação de mestrado "*Vontade Autônoma e Lei Moral em Kant*" com o seguinte título: "*Além do Princípio do Prazer: Eros e Thanatos*". Naquela oportunidade, a autora estabeleceu contrapontos entre a Moral Kantiana e a Teoria Psicanalítica, tratando da formação do Aparelho Psíquico desenvolvida por Sigmund Freud e de como sua concepção compreende e determina o desenvolvimento do comportamento do ser humano. Para constar da homenagem ao Professor Osmar Schaefer, não modificou o texto na sua estrutura e propósito, apenas adensou e explicou algumas ideias, principalmente sobre o pensamento moral em Kant, que não tinham sido necessárias no original.

Na 2ª Seção - Formação e contemporaneidade – Elisabete de Ávila Cezar, em "Tutoria em Educação a Distância: aspectos conceituais e implicações políticas", discute a tutoria na educação a distância a partir dos seus aspectos conceituais assim como as implicações políticas do seu emprego. Há, entre os autores pesquisados, significativa concordância sobre a importância da presença e do trabalho do tutor no processo da educação a distância. O tutor é aquele que mediatiza a relação aluno/conteúdo, aluno/aprendizagem. A educação a distância, seja na modalidade semipresencial ou virtual, não dispensará a figura do tutor como o responsável imprescindível que desenvolverá funções pedagógicas, técnicas, administrativas e sociais. Caberá aos tutores (presenciais ou virtuais) tantas funções e responsabilidades que se torna difícil imaginar como eles conseguem cumpri-las. Todos concordam que no sistema EaD seu trabalho é fundamental. No entanto, esse reconhecimento não se transfere às condições de trabalho desempenhadas pelo tutor assim como ao lugar (ou não lugar) que ele ocupa no quadro acadêmico.

Fausto dos Santos Amaral Filho, em "O que podemos esperar da escola?: uma reflexão para além da modernidade", afirma que mais do que nas Instituições Políticas e até mesmo mais do que na própria Igreja, que tradicionalmente é quem resguarda as questões da fé, parece ser na Escola que depositamos todas as nossas esperanças. Afinal, é lá que estão nossas crianças, as futuras gerações que, mais cedo ou mais tarde, terão que tomar para si as responsabilidades do mundo, zelando por ele. Portanto, parece claro que caiba à Escola enfrentar as questões inerentes ao mundo, buscando resolver, assim, os seus problemas.

Marcos Vilella Pereira, em "O professor: fábula de um personagem não muito fictício", apresenta uma narrativa biográfica do percurso de formação de um professor, colocando em pauta as vicissitudes das escolhas e tomadas de decisão no âmbito da sua formação inicial, ingresso e consolidação da carreira docente. O texto é parte do quinto capítulo de sua Tese de Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo, defendida na PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em meados dos anos noventa do século XX.

Mirela Moraes, em "Reflexões sobre a educação na perspectiva da *Bildung*", reflete sobre a educação, na perspectiva da *Bildung*, conforme apresentada no livro *Antropologia Filosófica e Educação*, escrito pelo professor Osmar Schaefer. Examina o conceito de educação como fator de humanização. Mostra a ressignificação que acompanha o processo de humanização ao longo da evolução. Destaca o significado da humanização na proposta de Max Scheler e propõe a *Bildung* como uma das formas de educação na era da informação.

Na 3ª Seção – Epistemologias e Crítica – Avelino da Rosa Oliveira, em "A produção do objeto como condição do conhecimento objetivo", expõe os principais argumentos de Immanuel Kant, na *Crítica da Razão Pura*, com o objetivo de mostrar que a produção do fenômeno é condição necessária para garantir a referência do conhecimento ao mundo dos objetos. O autor defende a tese de que a correta compreensão da espontaneidade produtiva do entendimento permite um acesso filosoficamente mais consistente ao método dialético utilizado por Karl Marx.

Belkis Souza Bandeira e Kelin Valeirão, em "Estética e Educação ou Educação estética: Contribuições de Kant, Schiller e Adorno", refletem sobre a possibilidade de um pensamento crítico, como espaço de resistência ao modelo que vigora na sociedade contemporânea, fundamentando a possibilidade da arte enquanto um espaço de resistência à racionalidade instrumental. Esta problematização é tomada para pensar

o mundo da educação, como um processo de formação humana em sentido amplo, não apenas em seus aspectos epistemológicos, mas éticos, sociais e estéticos. Os elementos estéticos são considerados num contexto cultural formativo, atualizando a arte na conjuntura histórica de forma dialética, não apenas como forma expressiva do real, mas enquanto realidade histórica que fala numa linguagem que não a da razão instrumental, numa outra dimensão de relacionamento do homem com o mundo, com a natureza e com outro.

Marcos Kammer, em "Destino e sorte na forma de trabalho da sociedade moderna", apresenta os desdobramentos da análise do conceito de trabalho abstrato desenvolvido por Marx em sua obra O Capital. Situa inicialmente o caráter metafísico da análise marxiana do referido conceito e sua relação com a metafísica que subjaz à forma do trabalho na própria formação da economia da sociedade capitalista tecendo algumas críticas aos críticos de Marx. Circunscreve a lógica inerente ao capital em sua relação ao desenvolvimento do trabalho abstrato, sua dinâmica e sua inconsciência de um mundo dominado e fetichizado pela forma do trabalho vivido (ou mau vivido). Situa também o que dele é necessário para a reprodução da alienação humana e as formas de vida sob o ponto de vista do capital adiantando alguns fundamentalismos necessários para sua reprodução.

Matheus Jeske Vahl, em "Quem é Martin Heidegger: entre o pensamento e a biografia", apresenta aspectos biográficos concatenados ao seu pensamento. O objetivo é compreender em linhas gerais a dinâmica da construção de sua teoria num dos momentos mais singulares da história recente. Versado na vasta e influente filosofia alemã, Heidegger conhecera profundamente o pensamento moderno, junto ao qual interpretou genuinamente os pensadores latinos e os gregos. Elabora uma crítica ao pensamento ocidental na forma de uma "desconstrução" que não se confunde com o niilismo. Heidegger quer "desconstruir" a Filosofia para "revitalizar" o pensar, ou melhor, encontrar o horizonte em que o pensamento possa perguntar novamente pelas questões fundamentais da vida humana.

Suzana Albornoz, em "Ideologia e educação", divide sua reflexão em três momentos: O Conceito de Ideologia, Ideologia e Utopia, e Ideologia e Educação. A tarefa de dissertar sobre o tema Ideologia e Educação leva a deixar em aberto a questão de uma nova tarefa para o educador imerso em situações onde a ideologia tenta dominar a prática educativa e onde esta tenta encontrar as brechas da liberdade contra a força da determinação por onde a ideologia se deixa superar.

Victor Hugo Guimarães Rodrigues, em "Gaston Bachelard e o maravilhamento da ciência: entre a produção do conhecimento científico e a "práxis" pedagógica" caracteriza a trajetória de Gaston Bachelard no universo científico de seu tempo e as suas indagações filosóficas sobre as perspectivas pedagógicas dela decorrentes.

Na 4ª Seção – Filosofia Política, Economia e Direitos Sociais: Helenara S. Fagundes e Vera Maria R. Nogueira em "Cidadania e direitos sociais – as atualidades do debate", partem de uma concisa construção histórica sobre cidadania e direitos, resgatam as posições contemporâneas a respeito desses temas, indicando ainda que, de forma sucinta, seus pressupostos e limites. O texto debate a respeito da apreensão dos direitos sociais em sua concretude e materialidade cotidianas, evidenciando sua permeabilidade diante das alterações conjunturais e estruturais. Enfim, busca respostas às seguintes indagações: que distinção se faz quando se fala em cidadania e direitos sociais? Como essas duas categorias vêm sendo imbricadas e tratadas de forma distinta entre os projetos societários em confronto na sociedade atual? Quais são os termos do debate? Como interferem na concepção de política social, em termos teóricos e práticos?

Jabr H. D. Omar, em "Taxa de juros: comportamento, determinação e implicações para a economia brasileira", analisa o comportamento e os fatores determinantes da taxa de juros e seus efeitos sobre a condução da política macroeconômica no Brasil desde julho de 1994. Assim, tenta responder às seguintes questões: Por que as taxas reais de juros são altas? Quais são as forças que realmente as determinam? Quais são as implicações para a economia, se essas permanecerem altas? O que pode ser feito para reduzir os seus níveis atuais? Os resultados obtidos mostraram que as causas principais das altas taxas de juros se encontram no âmbito de reduzir e controlar a taxa de inflação, na vulnerabilidade do setor externo, na alta dívida pública e na estrutura de mercado bancário. Inclusive, constata que as altas taxas de juros têm efeitos perversos e não condizentes, tanto para o crescimento como para a estabilidade econômica. Para diminuí-las, o autor sugere recomendações no campo da política monetária, política fiscal, setor externo e política de concorrência.

Mara Rosange Acosta de Medeiros, no texto **"**Política social, autonomia feminina e responsabilidade familiar: algumas considerações", problematiza a centralidade dada à mulher, nas políticas sociais, enquanto possiblidade de criação da autonomia feminina. Para isto, enfoca a Política Nacional de Assistência Social com destaque para os Programas de Transferência de Renda que atribuem

condicionalidades, as quais devem ser cumpridas pelo núcleo familiar, elegendo a mulher como responsável pelo cumprimento dessas contrapartidas, repassando, então, para ela a responsabilidade que pertence ao Estado de garantir a proteção social aos que dela necessitarem. Analisa que essa estratégia governamental, coadunada com a crescente redução do Estado na área social, reduz as possibilidades de autonomia da mulher, ao exigir dela o cuidado da família, sendo necessário sua inserção em Movimentos de Mulheres, para fazer frente a essa realidade.

Mateus Weizenmann, em "Democracia, deliberação e opinião pública: digressões a partir de Goldman, Foucault e Butler", discorre sobre a participação dos sujeitos no espaço democrático, considerando elementos que o constituem individualmente e em suas capacidades de deliberação real. Para tanto, toma como mote inicial o diagnóstico de Goldman acerca das imposições da opinião pública aos indivíduos singulares, o que lhes derroga o exercício da autonomia. À continuação, o texto aponta a operacionalidade de controles sociais instados por relações de poder, valendo-se, sobretudo, das perspectivas abertas por Foucault e desenvolvidas ulteriormente por Butler. Estas, reativadas ante a ação de biopolíticas contemporâneas, se enlaçam aos fenômenos de alienação gerados pelo que podemos denominar como um behaviorismo cibernético, próprio à tecnocracia do século XXI.

Neiva Afonso Oliveira, em "Da crítica ao liberalismo a uma criptoética liberal: os contratualismos de Rousseau e Rawls", coteja as produções filosóficas de Jean-Jacques Rousseau e de John Rawls, projetando revelar que, embora ambos assentem suas argumentações na doutrina contratualista, divergem nos aspectos mais substanciais. Rousseau, através das objeções à sociedade de sua época e do encômio à participação política direta dos cidadãos, condenou os pressupostos liberais. A teoria rawlsiana, que por fim propõe um recuo da ética para a política, permanece situada dentro dos padrões liberais, com destaque para a inviolabilidade das liberdades individuais, dentro dos parâmetros do melhor estilo liberal.

Vini Rabassa da Silva, em "O significado da cidadania no serviço social: uma revisita e atualização por ocasião da homenagem a Osmar Schaefer", apresenta inicialmente um texto publicado em 1999, evocando o período de convivência com o mestre Osmar, na UCPEL. A partir do discurso sobre cidadania feito por renomados autores de serviço social, naquela época, questiona se, na atualidade, o significado de cidadania para o serviço social continuará o mesmo. Expõe algumas reflexões sobre essa questão, considerando a extensão jurídico normativa atribuída à cidadania no

século XXI e as suas implicações no serviço social, considerando as transformações globais ocorridas e suas repercussões, no Brasil, evidenciando a permanente não efetividade do proposto para cidadania. Conclui afirmando que para buscar, na atualidade, concretizar a nova concepção de cidadania, no Brasil, é necessário aderir à máxima de Gramsci: "aliar o pessimismo da razão e o otimismo da vontade".

Na 5ª Seção – Vínculos históricos e pedagógicos – Elomar Tambara e Eduardo Arriada, em "Charla sobre o entrevero de ideias pedagógicas no Rio Grande do Sul – século XIX", investigam a gênese, divulgação e consolidação das ideias pedagógicas e seus intelectuais em relação às alternativas de sistemas de ensino/aprendizagem no Rio Grande do Sul no século XIX. Combinando uma série de periodizações de cunho econômico, político, educacional vincula-se os intelectuais e as ideias educacionais intentando realizar uma história das ideias pedagógicas no RS no século XIX. Subjacente a esta análise está a compreensão de que as ideias pedagógicas decorrem em última instância da evolução dos processos de produção embora mantendo como eles uma relação dialética.

Renato da Silva Della Vechia, em "O golpe civil militar de 1964: uma tentativa de interpretação do passado para pensarmos o contexto atual", traça um breve panorama das condições em que se deu o golpe civil-militar no Brasil em 1964. Busca também discutir algumas interpretações sobre o significado histórico do golpe em si e possíveis desdobramentos, caso os atores envolvidos tivessem feitos opções distintas daquelas conhecidas pela história. Trata-se de uma revisita a um texto já publicado, mas que mantém atualidade haja vista as atuais circunstâncias políticas perigosas que o país vem experimentando.

Rosária Ilgenfritz Sperotto, em "Abrigo de menores: hibridações na constituição de si", aborda as formas de subjetivação numa instituição educativa, um internato fundado em 1944 e destinado a meninos abandonados e desamparados, na cidade de Pelotas (RS). Utiliza o referencial teórico de Michel Foucault sobre poder, disciplina e técnicas de si. O aprofundamento do estudo foi feito através de entrevistas com seis ex-internos do I.M.P., selecionados de forma a abranger as diferentes décadas de existência do internato. As análises apontam as práticas institucionais e seus efeitos na vida daqueles ex-alunos – aprendizagens, práticas sociais, relações afetivas visualizadas no campo empírico através das formas de subjetivação advindas de mecanismos de poder-saber, como a disciplina e a normalização. Os depoimentos dos ex-internos testemunham os efeitos dos dispositivos institucionais, em relação ao

disciplinamento, que oportunizaram a hibridação de saberes e constituições de si.

Na 6ª Seção - Homenagens: celebrando os encontros, palavras e filosofias – Gomercindo Ghiggi, em "Biografando experiências com a escola rural: refletindo com a prática", parte da própria história e recupera discussões relacionadas à identidade e à peculiaridade cultural de colonos, suas ações e sua forma própria de fazer parte da totalidade social, com particular destaque à luta pela sobrevivência, simbólica e material, em sua sempre endógena relação com o mundo escolar. O texto remete para categorias de compreensão de raízes da educação e da escola rurais, das brigas silenciadas entre a cultura rural e a cultura urbana e dos indícios favoráveis à constituição da identidade da mesma escola rural, e conclui indicando a esperança na afirmação do mundo rural, a partir do trabalho de escolas ali constituídas.

Gracia Passos e Letícia Maria Passos Corrêa, em "Osmar Schaefer, o professor", testemunham que, para além da sua produção intelectual, é do ser humano que falam. Se fossem definir o seu jeito de andar pela vida, seria este: um andar silencioso, sem fazer ruídos, sem confrontos ou alardes. Osmar Schaefer é aquele professor que entra na sala e sua presença leve e calma envolve a todos numa atmosfera de calor e de acolhida.

Jovino Pizzi, em "O mundo da vida como horizonte de sentido para um chimarrão com 'sotaque' filosófico", divide o texto em cinco partes distintas e, no final, algumas considerações com a pretensão de novos chimarrões com sotaque filosófico. O primeiro ponto se atém a algumas particularidades que a memória mantém viva e se traduz, agora, em presença viva. O segundo passo remete a "nossas" recentes incursões, especificamente em 2020 e neste ano. Em terceiro lugar, retoma alguns aspectos do mundo da vida, com os quais é possível, então, evidenciar os aspectos pragmáticos-fenomenológicos de uma interculturalidade que dá sentido à convivência. No quarto e quinto pontos, trata das ambições de um *oikos-cosmos-logos*, salientando a duplicidade de leituras de mundo: uma forânea e a outra voltada à noção de uma hospitalidade con-vivial.

Neusa Vaz e Silva, em "Na trilha do tempo", dedica o texto ao amigo, filósofo Osmar Miguel Schaefer, como forma de reconhecimento e gratidão por seu trabalho dedicado à nobre tarefa de educar e de intelectual comprometido com o ser humano na busca do conhecimento e do desvelamento pessoal. O texto revive experiências partilhadas na vida acadêmica, mediadas pela Ética de Max Scheler na década de 80 e

também atualiza a caminhada intelectual da autora, comprometida com a transformação intercultural da Filosofia.

Agradecemos a todos os colegas que partilharam seus textos em homenagem ao Prof. Osmar M. Schaefer e desejamos uma boa leitura de memórias e histórias que marcam nossas vidas no entrelaçar de projetos, experiências e vivências.

Stella Maris Moreira
Neiva Afonso Oliveira
Agemir Bavaresco
Avelino da Rosa Oliveira
Organizadores.

1. “ETICA E EDUCAÇÃO”
ENTREVISTA COM OSMAR MIGUEL SCHAEFER[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.23-28

Balduino A. Andreola

Balduino: Num mundo marcado por muita corrupção, pela violência e pela ganância da economia de mercado, como é possível pensar uma educação orientada para valores éticos?

Osmar: A sua pergunta – como é possível pensar uma educação orientada para valores éticos? – num primeiro momento é chocante e suscita perplexidade e contradição. Como “profissionais da educação”, já temos a resposta na ponta da língua: “É claro, não é possível pensar-se uma educação sem ética”.

No entanto, na medida em que procuramos entender o que é ética, a coisa complica um pouco mais. Primeiramente “ética” não quer significar em principio, o correto, o adequado aos padrões vigentes. Nesta perspectiva, teríamos, positivamente, o legal e mais negativamente, o moral, no sentido moralista da palavra. A ética, por sua vez, deriva do termo grego “ethos” e significa postura ou modo humano de situar-se na realidade concreta com princípios universais; ora, a realidade concreta é histórica e social, onde interagem interesses, anseios, conflitos e, ao mesmo tempo, há uma dimensão humana, de caráter universal. A ética seria a postura do homem como humano nesta situação contingente do tecido histórico-social. Implicaria em ser capaz de acolher as contradições, as diferenças, a contingência, a temporalidade. Ou, parafraseando Edgar Morin, seria capaz de aceitar de “ser também espécie”, sem renunciar à condição humana.

Poder-se-ia, a partir daí, pensar num possível papel da Educação com princípios éticos. Não entendo o educador-ético desempenhando primeiramente o papel de um Moisés. Ele não é o doutor da lei que dita o certo ou o errado. Uma educação fundamentada em princípios éticos conduziria os jovens para dentro da condição humana, para lá onde habitam as necessidades, os interesses, as ilusões, as incertezas, os desejos, o eu, o outro, a vontade de ser. A educação ética ajudaria a descobrir, neste

[1] Entrevista concedida ao professor Balduino A. Andreola, originalmente publicada em ANDREOLA, Balduino Antônio & DALLA VECCHIA, Agostinho Mário (orgs.). Ética: diversidade e diálogo na produção de referências para a educação. Pelotas: Seiva, 2003. Osmar Shaefer é doutor em Filosofia e professor da UCPel. Gravada e transcrita por Agostinho Dalla Vecchia.

universo, a cidadania, os direitos, e pessoa como valores, no meio de um mundo concreto de bens contraditórios.

Balduino: Osmar, és um estudioso do pensamento de Max Scheler. Sabemos que a ética e a filosofia dos valores ocupam lugar de destaque em sua obra. O senhor considera sua reflexão neste campo atual para os problemas que a filosofia e a educação enfrentam hoje?

Osmar: Sem dúvida. Gosto mundo de falar sobre o pensamento de Max Scheler, por uma série de razões. Fiz a minha tese de doutoramento sobre esse autor, que pode ser considerado um dos maiores pensadores do século XX, na perspectiva da ética e da antropologia. Max Scheler publicou a sua grande obra ética a "Ética Material dos Valores", em 1913. Ele trabalhou muitíssimos anos nessa obra, apresentando um pensamento ético a partir do ser humano concreto, histórico situado e não uma ética apriorística, formal, ditada de fora da vida do homem. Vejo a ética de Scheler extremante atual para a educação, principalmente neste sentido de que ela é uma ética anti-autoritária, contrariando toda a obra monumental da ética de Kant, no século XVIII, que propriamente domina o ETHOS ocidental. Em alguns aspectos, a obra de Kant é uma ética autoritária, que se impõe de fora do homem, e molda, forja o homem absolutamente formal, desencarnado, a-histórico. A ética de Scheler, ao contrário, não deixa de ser uma ética a-priori, mas o a-priori como elemento primeiro "eu, ser humano, concreto, historicamente situado".

Balduino: Segundo Wolfgang Stegmuller (A Filosofia Contemporânea, vol. 1, EDUSP, 1977: p.105), "o conceito de pessoa (é) categoria das mais fundamentais da filosofia de Scheler...". No nosso mundo ocidental e capitalista a afirmação do **indivíduo** parece um principio indiscutível. Qual a importância, Prof. Osmar, de se resgatar o conceito e os valores da pessoa?

Osmar: É uma questão bem filosófica, que tenho discutido um pouco no meu livro Antropologia e Educação e parece ser uma questão absolutamente pertinente na sociedade ocidental capitalista. Há uma afirmação fortíssima da palavra indivíduo em nossa sociedade. Esta palavra, pelo que se sabe, foi definida no século IV, por Boécio. Ele dá uma definição bem interessante, "indivíduo é um ser em si e o distinto de todos os outros". Scheler descarta esta definição, não a declarando errada, mas contrapondo a concepção de pessoa. O que é a pessoa? O que é pessoa para Max Scheler? É exatamente abertura e não fechamento. Enquanto a definição de indivíduo de Boécio é usada na civilização ocidental capitalista como fechamento, como

ipseidade, a vida de pessoa dimensiona o homem como abertura, como alteridade. Uma outra expressão que Scheler usa, que Heidegger usa também, é *ser com* (mitscin). Então, o conceito de pessoa é exatamente aquilo que vem para fundamentar a comunidade. *Ser-com* é a raiz da comunidade e isto seria uma dimensão existencial fundamental do ser humano, só se é ser humano, pessoa, na abertura contrariamente àquela concepção tão forte da sociedade ocidental em que indivíduo é um ser em si e o distinto de todos os outros.

Balduino: A filosofia de Max Scheler diverge da linha racionalista, que marca a filosofia moderna. Os sentimentos, a simpatia, a empatia, o amor, a compaixão merecem atenção especial em sua filosofia, sobretudo na reflexão em torno da ética e dos valores. Prof. Osmar, a ética se constrói sobre os fundamentos da razão ou do sentimento?

Osmar: Max Scheler é um dos primeiros grandes filósofos críticos da ética racionalista, principalmente porque ele desenvolve, na Ética Material dos Valores, uma crítica à ética racionalista ocidental. Scheler não despreza a razão. Quanto à pergunta se a ética se fundamenta sobre a razão ou sobre o sentimento, ao menos na minha análise, fica claro que na obra de Scheler a ética não se fundamenta sobre a razão, nem sobre o sentimento; mas sim sobre os valores. Isso parece-me fundamental. Entretanto é verdade que Scheler valoriza, contrariamente a toda a tradição ocidental, o sentimento, a empatia, a simpatia, o amor, a compaixão, principalmente numa obra na qual nós não temos ainda a tradução para as línguas latinas, que se chama "O eterno no homem". É uma obra lindíssima, onde ele valoriza o amor como vida, como simpatia, como deslocamento, como sendo o próprio fundamento da existência humana e, consequentemente, da ética. E não exclui a razão. A razão integra o mundo da ética, dos valores. O discernimento é importante. Scheler, ao priorizar os valores, evidentemente sugere que a razão é um tipo de conhecimento, uma possibilidade de conhecimento, que nos oferece a racionalidade, o poder, ao passo que o sentimento, o amor, nos dão o conhecimento que é a sabedoria. Scheler efetivamente trabalha a questão ética que necessariamente passa pela questão do saber e do poder, que é racional. Mas a questão ética vai muito mais longe. Passa pelo sentimento, pela empatia, pelo amor que nos oferece a simpatia. A verdadeira postura ética vai além do conhecimento racional, do saber e do poder e chega a uma atitude de sabedoria. Scheler tinha muita simpatia por uma série de valores, caraterísiticas da sociedade oriental. Principalmente foi um estudioso de

Buda. Ele tem várias citações interessantes de Buba na obra dele, onde alude à sabedoria. Não esquece também a verdadeira sabedoria cristã, não no sentido do formalismo kantiano. Às vezes a ética cristã pode assumir facilmente esta fisionomia. Mas Scheler evoca a questão do amor como desprendimento, acolhida e sabedoria.

Balduino: Paul-Louis Landesberg (Problémes du Personnalisme, Seuil, 1952), um discípulo de Max Scheler perseguido pelo nazismo, teve que refugiar-se na Franca, exercendo grande influência no pensonalismo de Mounier e da revista Esprit. Neste ano (2000) do cinquentenário de morte de Mounier, qual a relação que o senhor vê entre a filosofia de Scheler e a de Mounier, e qual a atualidade dos dois pensadores?

Osmar: Sem duvida uma das coisas de que sempre cuido muito é aproximar dois pensadores. Sobretudo, tenho o cuidado de não declará-los irmãos, primos e assim por diante. Mas sempre, entre grandes pensadores, que tentam compreender a vida humana, o ser humano, se estabelece um dialogo fecundo. Isso também acontece entre Scheler e Mounier. Por exemplo, eles usam as categorias de espírito, de pessoa, de amor e há muita aproximação. Não sou especialista em Mounier. Entretanto conheço algumas coisas e o Mounier é um pensador que tenta justamente fazer uma dialética da pessoa humana, no sentido de fazer também o confronto entre indivíduo e pessoa. Mounier pega o conceito de indivíduo, procedente de Boécio, ao qual aludi, um ser humano fechado. E quando começa a falar da comunicação, vai mostrar que a comunicação é exatamente a superação da dimensão do indivíduo, é a ruptura do aqui e agora, e é abertura. Scheler, por sua vez, usa como categoria fundamental para classificar o ser humano, o ser na abertura, o "*ser-para*". Mounier, privilegiando a categoria da comunicação, depois vai usar a categoria da transcendência. Scheler, privilegiando a categoria de abertura ao mundo e de "*ser com o outro*". De resto encontraríamos, talvez, aproximações sobre ética de um e outro pensador, mas eu não teria condições de entrar nisso, pois não conheço suficientemente Mounier. A formação de ambos os autores tem alguma coisa em comum. Scheler, embora tenha sido sempre um rebelde, foi filho de protestante, de pai protestante e de mãe judia, aos 13 anos se converteu ao cristianismo. Brigou dentro da Igreja, saiu da mesma. Mounier teve uma formação mais cristã, pelo que me consta. Scheler é alguém que estudou ciências naturais em primeiro lugar. Ele fez seis anos de medicina. Então quando elabora a sua antropologia, usa muito as ciências naturais, principalmente a biologia e uma parte da psicanálise, para elaborar a sua concepção de ser humano. Então ali vão acontecer diferenças importantes. Mas em principio eu faria esta

observação: acho que eles têm uma atualidade muito grande, neste sentido de priorizar as dimensões do ser humano enquanto ruptura com o egocentrismo e caminho para a abertura.

Balduino: Qual a distinção e quais as relações entre Ética e Moral? Devemos falar em Educação Ética e Educação Moral?

Osmar: Os manuais sempre falaram muito em educação moral e cívica e nunca falaram de ética. Isso é curioso dentro da civilização ocidental. Nos cursos de filosofia, as belas cabeças filosóficas fazem um esforço muito grande em diferenciar moral e ética. Deves-se falar em educação ética ou moral ou assim por diante? Eu não acho que se deva falar e sim fazer a educação ética. Por que digo isso? No fundo, educação ética é todo o processo de desenvolvimento das potencialidades oi ser humano que começaria pela justiça. O primeiro passo para a elaboração de uma ética é permitir que reine a justiça, e para que reine a justiça é preciso respeito à pessoa humana. Sem respeito à pessoa, nós não vamos ter nunca justiça e, consequentemente, não vamos ter ética. Diria que é preciso desenvolver uma educação com ética. Os manuais de educação moral podem não ser nocivos, mas essa dicotomia ética/moral esta ligada à não compreensão da distinção entre valor e bem. A moral, os códigos morais, as regras morais, protegem bens, que às vezes não chegam ao valor, que é o campo da Ética.

Balduino: Em que momento e em que disciplinas a Escola e os Educadores devem preocupar-se com estas dimensões da educação dos nossos alunos?

Osmar: Antes da escola, a sociedade deve se preocupar. As políticas publicas e sociais têm de se preocupar para que as pessoas tenham o direito, isto é respeito para poderem ser. Então, já antes de entrar para a escola têm de que aprender a ética. Quando se aprende? Quando se descobre que o meu corpo tem dignidade, que a minha mesa é o lugar à qual tenho direito. Que meu corpo tem direito à roupa, a se proteger. Ai então começa a educação ética. Se isso não acontece, então vai se atrofiar um ser humano precocemente, então temos que elaborar uma moral para "domar esse ser", um código moral. Então, a ética começa desde a concepção do ser humano, e passa depois para a escola. De preferência, não se deve ensinar aulas de moral e sim desenvolver um processo ético, em todas as disciplinas. Em que sentido? A matemática trata de objetos, de cosias, consequentemente de bens, que tem valor ou nao? Depende da repercussão humana que eles têm. Não vai ser na aula de filosofia, não vai ser somente na aula de sociologia, ou só na aula de psicologia. Eu tenho

minhas desconfianças de aula de moral. Acho que é o conjunto. Ai então a própria instituição, se ela for ética, vai desenvolver o processo ético. Se não for ética vai ser um "comerciozinho", uma feira, um lugar onde se obtém um diploma, onde se dá uma credencial, onde se faz um relatório, uma formatura.

Balduino: Prof. Osmar, como o senhor gostaria de concluir estas suas reflexões?

Osmar: Penso que é extremamente importante a gente conhecer as relações que se estabelecem na sociedade, onde o ser humano concreto se situa, vive a sua existência. Conhecer como o ser humano é manipulado, e ao mesmo tempo trabalhar no sentindo de libertar este ser humano. Não há outro caminho a não ser o de viver eticamente; não há outro caminho senão ajudar o ser humano a desenvolver sua liberdade. Isso passa por uma serie de condições materiais, cultuais, de direitos e deveres. Então, na medida em que o processo educacional tiver o zelo, o cuidado de levar em conta o ser humano concreto, nesta medida me parece haver um processo ético. Na medida em que vivemos num mundo de pessoas alienadas, não poderá haver ética, pois ética significa postura, significa participar e ter poder de participação, direito de participação. Parece-me, pois, que a questão começa por aí: de desenvolver um saber que seja sábio, um saber que permita a efetiva participação no deciframento e leitura crítica dos símbolos no mundo.

1ª SEÇÃO
ÉTICA, FILOSOFIA E LITERATURA

2. A MEDIAÇÃO IMPERFEITA EM PAUL RICŒUR[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.31-47

Adriane da Silva Machado Möbbs[2]
Noeli Dutra Rossatto[3]

Introdução

O presente texto[4] tem como escopo apresentar como Paul Ricœur (1913-2005) compreende e opera a mediação, ou seja, a dialética, por vezes, se distanciando e, por outras, se aproximando de Hegel. Não é possível negar que Ricœur sente-se seduzido pelo pensamento hegeliano e que ele se propõe a recusá-lo, de certa forma, mas sem negar que é preciso passar por ele. Logo, recusa-se a ideia de uma mediação perfeita, totalizante, absoluta, mas não a noção de mediação.

Para Ricœur, é necessário que se reconheça a importância do pensamento de Hegel. Ele não resiste em demonstrar que fora seduzido pelo pensamento do autor da *Fenomenologia do Espírito*, contudo, embora aponte os seus motivos para recusá-lo, salienta que a recusa se dá após conhecê-lo. Trata-se de não cair na "tentação hegeliana" de aceitar a ideia de totalização, de um saber absoluto, contudo, recusá-lo não significa ignorá-lo, tampouco recusar sua dialética.

---

[1] Todo início de pesquisa é difícil, principalmente quando não se tem muitas referências na nossa língua sobre o autor ou seus textos, foi no início desta jornada como pesquisadora que conheci o Prof. Osmar (abril/2006). O Prof. Osmar foi quem sem me conhecer, olhou o meu projeto de mestrado, revisou e orientou a submissão à seleção, naquela ocasião, ele foi, sem dúvida, o que Ricœur chama de *homem do primeiro gesto*, o fez sem esperar nenhuma retribuição e/ou reconhecimento, fez por puro *dom* (no sentido ricœuriano). O destino nos aproximou novamente, quase uma década depois, numa banca de seleção docente, conversamos e recordamos o nosso primeiro encontro e tornamo-nos amigos, desde então, participamos de alguns eventos juntos (sempre que ele era convidado a falar sobre Ricœur, ele me convidava para estar junto), tive a honra de participar ao seu lado e de aprender com ele por mais de uma vez. O Prof. Osmar foi membro da minha Banca de Defesa de Tese, ocasião em que conheceu o Prof. Noeli Dutra Rossatto e se tornaram amigos. Não há palavras capazes de expressar a nossa admiração e gratidão pelo convívio e pela aprendizagem.

[2] Professora de História da Filosofia Contemporânea da Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

[3] Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria.

[4] Este texto é parte da Tese de Doutorado elaborada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Filosofia, sob a orientação do Prof. Dr. Noeli Dutra Rossatto e, cuja defesa, contou com a ilustre participação e as contribuições do Prof. Dr. Osmar Miguel Schaefer. Uma versão mais completa deste texto foi publicada pela Editora da UFPel (2017), em formato de e-book e prefaciado pelo Prof. Osmar Schaefer. Para saber mais: MÖBBS, Adriane da S.M. **A Mediação Imperfeita em Paul Ricoeur** [recurso eletrônico]. Pelotas: NEPFIL Online, 2017. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/nepfil/files/2019/02/a-mediacao-imperfeita.pdf.

Ricœur não aceita a proposta integral de Hegel, o seu Sistema, mas menos ainda as propostas dos hegelianos (na esteira de Hyppolite e outros), embora não rejeite a dialética hegeliana como fazem Deleuze e Derrida e, também, não esteja de acordo com a ideia de uma dialética negativa, como propõe Adorno. Ricœur não recusa a dialética, ao contrário, ele faz do uso termo "dialética" ou "mediação".

Agora, se Paul Ricœur não se recusa a utilizar o termo "dialética", e, também, não concorda com a proposta da dialética de Hegel, mas é de certa forma seu tributário, cabe a pergunta: a qual dialética ou mediação se refere Ricœur? Essa é questão que tentaremos responder inicialmente e, após, procuraremos elucidar como e onde Ricœur aplica a sua mediação.

Não é possível pensar uma compreensão de si que não seja mediada através de sinais, símbolos e textos, uma vez que, pois, o ser se diz de múltiplos modos (RICŒUR, 1990).

A *mediação imperfeita*

Paul Ricœur acredita que há, ao menos, uma diferença irredutível entre um projeto de filosofia chamado "filosofia da interpretação" e o hegelianismo, a saber: "a interpretação é sempre uma função da finitude"; ao que acrescenta: "eu não posso me colocar como Hegel em um ponto onde eu veria o todo" (RICŒUR, 2006, p. 193).

Por isso, faz-se importante reconhecer o trabalho de Hegel e considerar a proposta hegeliana de uma dialética para que possamos, em um segundo momento, abordar a dialética ricœuriana. A dialética proposta por Hegel se mostra mais clara na *Enciclopédia das ciências filosóficas* onde "a lógica", "a natureza" e "o espírito" são tratados respectivamente e mediatizados totalmente pelo saber absoluto. O saber absoluto se manifesta como a negação da negação, a contradição de si, que estimula um dinamismo temporal que se lê nas figuras do espírito.

Para Hyppolite, a dialética hegeliana, chamada pelo próprio Hegel de *Aufhebung*[5], indica ao mesmo tempo o ato de suprimir, de conservar e de ultrapassar. Hyppolite foi o responsável pela tradução francesa da *Fenomenologia do Espírito* e afirma que a operação dialética designada pelo termo *Aufhebun* ou *Aufheben* é

[5] Para Hyppolite, os termos hegelianos "Aufheben, Aufhebung" são delicados em francês, ele chega a afirmar que são intraduzíveis em francês, por isso, ele opta por utilizar supprimer, conserver e "dépasser" (ultrapassar) ao invés de "soulever" (aumentar).

intraduzível em francês. De acordo com ele, essa operação dialética consiste, para Hegel, no "trabalho do negativo" [6] (cf. HYPPOLITE, 1940, p. 19-20).

A dialética hegeliana, através dos seus sentidos ricos e ambíguos, propõe, senão um progresso, ao menos uma teleologia que sintetiza dois opostos. A noção de dialética manifesta uma oposição progressiva. Apesar de uma cisão diádica, há aí uma conexão muito dinâmica, e Hegel encadeia todas as esferas isoladas religando-as e dando-as numa perspectiva, o que, desde então, faz que a exigência hegeliana consista em redescobrir a reconciliação nos conflitos, mesmo onde um é contra o outro, como acontece, por exemplo, na dialética do senhor e do escravo (cf. SHEN, 2010, p. 130).

A proposta dialética de Hegel consiste numa reconciliação em três momentos, a saber: a lógica, a natureza e o espírito. E, desta dialética, Ricœur conserva apenas a figura do espírito, mas no seu acontecer, ou seja, como realidade humana, como práxis, pois é na práxis que se podem observar as oposições produtivas. A realidade humana a que se refere Ricœur parece corresponder ao "espírito", mas não no sentido hegeliano do termo espírito, uma vez que Hegel declara: "o Absoluto é o espírito" (HEGEL, 2005, p. 437).

Portanto, uma das tentações a ser evitada é a do saber absoluto hegeliano, por isso, é necessário distinguir "a realidade humana" e "o espírito". Para Ricœur, a realidade humana é o lugar privilegiado da dialética, mas isso não significa que ele aceite a definição hegeliana do do termo "espírito", pois, para ele, o espírito em Hegel, ao final do percurso, ainda possui vestígios do saber absoluto.

A mediação como concebida por Ricœur não é totalizante como a hegeliana, mas aberta, imperfeita ou, como dirão alguns, *fragmentária*. A dialética ricœuriana se inscreve na área do espírito em geral, mas recusa o saber absoluto. E neste sentido ele afirma:

> A questão da prioridade se coloca quando a reivindicação pelo saber absoluto se torna apenas uma pretensão. Todas as questões sobre a dialética são precedentes deste colapso, da nossa incredulidade no que diz respeito à pretensão do saber absoluto. Todos aqueles que, por várias razões, se dizem dialéticos se afastam dessa incredulidade; isto porque eles não levam em suas mãos os pedaços quebrados do sistema em colapso. Minha própria investigação não é exceção à regra (RICŒUR, 1973, p. 93, tradução nossa).

[6] "Le travail du négatif". HYPPOLITE, Jean. *In*: *Phénoménologie de l'Esprit* (1807), tr. fr., t.1, p. 19-20, nota 34.

Agora, mesmo rejeitando o saber absoluto hegeliano, Ricœur afirma que não se deve rejeitar toda a dialética por conta do saber absoluto. Portanto, ele rejeita o saber absoluto, pois esta é uma tentação a ser evitada, mas não rejeita a dialética. Então, que dialética é essa defendida por Ricœur?

De acordo com Shen, a prioridade negativa proposta por Hegel com Ricœur dá lugar à alteridade. A dialética hegeliana é uma dialética do negativo e a dialética ricœuriana se inscreve no sentido da dialética da alteridade. E mais, é possível afirmar que a dialética de Ricœur se situa entre Hegel e Kierkegaard, e entre Hegel e Kant (cf. SHEN, 2010, p. 131-132).

A dialética de Ricœur se situa entre a dialética totalizante de Hegel e a dialética rompida de Kierkegaard, baseada na fé que recusa a mediação da razão na crença religiosa, o que Kierkegaard chamou de "paradoxo". E, além disso, a dialética de Ricœur juntou a imaginação produtiva kantiana, mas alargando-a graças à exigência de efetivação hegeliana.

Acerca da dialética rompida de Kierkegaard, Ricœur afirma:

> Ele é didático porque não pode mais ser dialético. Ou, noutros termos, ele substitui uma dialética de três termos por uma dialética rompida, por uma dialética não resolvida de dois termos. Uma dialética sem mediação, tal é o paradoxo kierkegaardiano. Ou demasiadas possibilidades, ou muita atualidade; ou muita finitude, ou muita infinitude; ou se quer ser si mesmo, ou não se quer ser si mesmo. Mas ainda, como cada par de contrários não oferece resolução, não é possível edificar o paradoxo seguinte que o precede; a cadeia de paradoxos é, ela mesma, uma cadeia rompida. (RICŒUR. L2, 1996, p. 22-23).

Portanto, como é possível perceber, para Ricœur, a "dialética rompida" de Kierkegaard está inscrita na recusa de toda a mediação possível. Essa dialética rompida se parece com uma antinomia, uma luta sem trégua, na qual não há trégua entre um e outro. Aqui se encontra a abordagem ricœuriana de uma mediação aberta, inacabada e imperfeita, que não permite uma oposição absoluta entre um e outro, e busca novamente a possibilidade de reconciliação por um esforço, no entanto, limitado.

Nesse momento, Ricœur recorre à imaginação produtiva. Ao responder à crítica de Derrida sobre a idealização hegeliana, Ricœur mantém o termo hegeliano

Aufhebung, mas no seu sentido limitado da antropologia, por sua correspondência com o esquematismo kantiano (cf. SHEN, 2010, p. 133).

Em seu trabalho acerca da metáfora e a narrativa, Ricœur afirma no prólogo de *Temps et Récit*, tomo I, que: "em ambos os casos [a metáfora e a narrativa], a inovação semântica pode ser relacionada com a imaginação produtiva e, mais precisamente, com o esquematismo que é sua matriz significante" (RICŒUR. TR1, 1983, p. 11). E acrescenta: "esta consiste em *esquematizar* a operação sintética, em *figurar* a assimilação predicativa da qual resulta a inovação semântica" (RICŒUR. TR1, 1983, p.12. Itálicos do autor).

Essa dupla influência (de Hegel e de Kant) se reflete no pensamento de Ricœur. A influência do primeiro, no que tange à vontade de efetuação, de realização concreta; e do segundo, na aplicação da imaginação na esfera da ação. Acerca dessa influência e da aplicação da imaginação no campo da ação, realizada por Ricœur, Shen (2010, p. 133, tradução nossa) afirma:

> Além disso, como a imaginação produtiva – a "síntese do heterogêneo" – não significa mais uma síntese total, nem em Kant, nem em Ricœur, a expressão "dialética fragmentária", parece-nos, que bem sublinha o limite desta produção sintética. Ricœur expande então Kant por Hegel que ele limita; e ele limita Hegel por Kant que ele expande.

A dialética aberta, imperfeita, proposta por Ricœur é uma dialética baseada no paradoxo, mas que busca a reconciliação e a alteridade. É uma dialética que busca a alteridade e a conciliação com o outro, mas sem uma síntese dialética total, sem a totalização.

A lugar da dialética para Ricœur, como ele demonstra em seu artigo *Le lieu de la dialectique*, pode ser demonstrado a partir da abordagem de quatro pontos, como faz Shen (2010, p. 134-147): primeiramente, a dialética não é tudo, mas somente um procedimento de reflexão para a superação da abstração e para chegar ao concreto, ou seja, ao completo, ao todo. Ao menos essa era a pretensão de Hegel, mas que é limitada de acordo com Ricœur, porque ela não se encaixa na reflexão humana. Acerca disso, podemos verificar em *De l'interprétation* (1965): "a dialética não é tudo; é apenas um procedimento da reflexão para ultrapassar sua abstração, para se tornar concreta, isto é, completa" (RICŒUR. DI, 1977, p. 282). Dito isso, é necessário explicar o que

significa “reflexão”, que é um dos núcleos da hermenêutica de Ricœur. É o que abordaremos na próxima seção.

A consciência como tarefa

Como dito anteriormente, assim como Fichte e Nabert, Ricœur não aceita a imediatidade do *Cogito* cartesiano, pois, para ele, mesmo que não se possa negar a evidência do *Cogito*, ainda assim, não se atingiu a verdade. Como ele aponta em *Le conflit des interprétations* (1969): “a posição do si é uma verdade que se põe a si mesma” (RICŒUR. CI, 1990, p. 321). Contudo, esta afirmação não pode ser deduzida e nem verificada, essa é uma verdade que se põe à reflexão. Não podemos fugir dessa verdade a que chegou Descartes com o *Cogito*, eu sou, eu penso e existo enquanto penso.

Assim, considerar o Si como existente e pensante, não é suficiente para caracterizar a reflexão, pois isso não nos permite a compreensão dos motivos pelos quais necessitamos de um trabalho de decifração, uma exegese e uma ciência da exegese ou hermenêutica; e menos ainda, se essa decifração for uma psicanálise (como propõe Freud) ou uma fenomenologia do Sagrado. A ideia de uma “psicologia racional”, que Kant já havia refutado, também não é suficiente pelo mesmo motivo. E, para Ricœur (*Ibidem*.): “este ponto não pode ser entendido enquanto a reflexão aparecer como um retorno à pretensa evidência da consciência imediata”. A imediatidade da consciência, do *Cogito*, não é capaz de esclarecer o que é a reflexão.

É importante destacar que a reflexão, no sentido ricœuriano do termo, se distingue também daquele sentido dado por Hyppolite – “o absoluto é reflexão” –, que nós já tratamos anteriormente. Ricœur insiste na importância do caráter humano da reflexão. Para ele, a reflexão não é intuição, ela é um esforço para reaprender o ego do ego *Cogito,* em seus objetos, em suas obras e, por fim, em seus atos. Aqui cabe a pergunta: ora, não é esse o propósito da obra de Ricœur? Por enquanto, deixaremos em suspenso essa questão e retornaremos a ela mais adiante.

Acerca disso, Ricœur (CI, 1990, p. 321) menciona:

> Ora, porque é que a posição do ego deve ser reaprendida através dos seus atos? Precisamente porque ela não é dada nem numa evidência psicológica, nem numa intuição intelectual, nem numa visão mística. Uma filosofia reflexiva é o contário

> de uma filosofia do imediato. A primeira verdade – eu sou, eu penso – permanece tão abstrata e vazia quanto ela é invencível. Precisa ser "mediatizada" pelas representações, pelas ações, as obras, as instituições, os monumentos que a objetivam.

Ao tomar a reflexão neste sentido, nos vimos impedidos de dizer que a filosofia reflexiva é a filosofia da consciência, se a consciência que nos referimos é a consciência imediata de si mesmo. E é por isso que, como dito anteriormente, Ricœur a concebe como tarefa: "a consciência é uma tarefa, dizíamos mais acima, mas ela é uma tarefa porque ela não é um dado" (RICŒUR. CI, 1990, p. 321).

Vejamos o que está em jogo aqui. Ricœur reconhece o mérito de Descartes, afinal é inegável que o Si tenha percepção de si mesmo e de seus atos, o que de certa forma é uma evidência. Não é possível que o Si duvide de sua existência sem se perceber duvidando, existindo, e isso é uma certeza, mas não é uma certeza que possui verdade, mas sim, que é privada de verdade. Essa certeza pode ser caracterizada, como fez Malebranche, por exemplo, como um sentimento e não como uma ideia. E a partir de Kant, essa certeza é apenas uma apercepção do ego; e como apercepção, ela pode acompanhar todas as representações do si, mas essa apercepção não é conhecimento do si mesmo e não pode ser transformada em intuição. Logo, a reflexão não é intuição também (cf. RICŒUR. CI, 1990, 321-322). Por fim, Ricœur acaba opondo reflexão e intuição, ou seja, Kant contra Descartes.

Neste sentido, sabemos que a consciência é tarefa e isso porque não é dada; sabemos também que, ao duvidar da sua existência, o Si se apercebe duvidando, e isso é inegável; mas mesmo ao se aperceber – e, portanto, existindo, pois é inconcebível que algo que pensa e que duvida não exista – ainda assim, isso é apenas uma certeza privada de verdade. É um sentimento, o Si sente que existe e que pensa, e isso é que chamou Kant de apercepção, mas a apercepção não é conhecimento de si. Logo, a reflexão é afastada do conhecimento de si por Kant e sua crítica à "psicologia racional".

Deste modo, se a reflexão não é conhecimento de si, também não é intuição, mas não podemos associá-la a uma mera crítica do conhecimento. Neste sentido, Ricœur concorda com Fichte e Jean Nabert, ao afirmar que "a reflexão é menos uma justificação da ciência e do dever, do que uma reapropriação do nosso esforço para existir" (Ibid., p. 322). Certamente, a reflexão visa "igualar a minha experiência

concreta à posição: *eu sou*. [...] a posição do si não é um dado, é uma tarefa; ela não é *gegeben*, mas *aufgegeben*" (Ibid., p. 323, itálicos do autor).

A dialética não é, portanto, somente compreendida no sentido metodológico, mas também num sentido mais amplo, a saber: o sentido antropológico, como ação humana. E neste sentido é tomada como símbolo, como texto, ação e tradução. Por isso, defendemos que o que há de mais singular na obra de Ricœur é de fato a sua dialética, mais precisamente naquilo que ela propõe uma *mediação imperfeita*. E que essa preocupação com o imediato e o mediado, essa justificação de uma mediação, perpassa toda a sua vasta obra, desde os seus primeiros escritos, desde *Karl Jaspers et la philosophie de l'existence* (1947) até a sua última obra publicada postumamente *Vivant jusqu'à la mort suivi de Fragments* (2007).

A *mediação imperfeita* de Ricœur não é mais uma autorreflexão do Absoluto, como pretendeu Hegel, pois ela pertence ao homem. Ela representa a saída da imediatidade da consciência através da mediação dela mesma, através de seu próprio esforço, da sua reflexão, ela é uma ação existencial. Ela é uma reflexão no sentido amplo – uma tarefa da consciência, um esforço do existir – e é nesse sentido que Paul Ricœur busca mostrar o "lugar" da dialética que, ao contrário da dialética hegeliana, não pretende ocupar todos os lugares, ou seja, não pretende abranger a totalidade, mas ao contrário, possui um lugar que está situado, em último sentido, na *praxis*; mais precisamente, na realidade humana histórica. Acerca disso diz Ricœur (1973, p. 94, tradução nossa): "Minha tese é que se há um lugar onde as oposições produtivas podem ser observadas, reconhecidas e identificadas, este lugar é a realidade humana".

Portanto, para Ricœur o "lugar" da dialética, da mediação, não é a totalidade, ela não está em todos os lugares, como pretendeu Hegel, mas ela está num lugar privilegiado, a saber: na realidade humana.

O paradoxo sem *Aufhebung*

O segundo ponto, de acordo com Ricœur, diz respeito à *Aufhebung* hegeliana e o "paradoxo" herdado de Jaspers e Kierkegaard. Como dito anteriormente, Ricœur recusa a totalização racional imposta pela dialética hegeliana. A *Aufhebung* hegeliana é uma lógica da razão que nos é imposta a partir do exterior, e é anterior, se não pelo progresso, ao menos pela reconciliação necessária em todos os níveis. A *mediação*

imperfeita de Ricœur objetiva justamente refutar tal totalização racional, o que não significa que Ricœur concorde com o paradoxo herdado de Jaspers e Kierkegaard.

Kierkegaard insiste no paradoxo, justamente com o objetivo de demonstrar que a fé não é explicada pela razão. E, esta última, também não serve para legitimar o saber. Logo, o saber e a fé são qualitativamente distintos. Cabe ressaltar que a fé é o paradoxo. Devemos admitir o quão difícil é descrever racionalmente o conceito de paradoxo. Ricœur coloca em *Kierkegaard et le mal*, em *Lectures 2*:

> A função filosófica do paradoxo, em Kierkegaard, é próxima da função filosófica do limite em Kant; pode-se mesmo dizer que a dialética rompida de Kierkegaard tem alguma afinidade com a dialética kantiana, compreendida como crítica da ilusão. [...] Assim há algo, em Kierkegaard, que não pode ser dito sem um pano de fundo kantiano e algo, em Kant, que só adquire seu sentido por meio da luta kierkegaardiana com o paradoxo. (RICŒUR. L2, 1996, p. 36).

Contudo, o que podemos fazer é levar o paradoxo para o limite da razão e contrastá-lo com o sistema hegeliano, que caracteriza justamente a mediação total pela razão (cf. SHEN, 2010, p. 138). A mediação ricœuriana se funda, justamente, sobre esse limite da razão que é próprio ao homem. Essa noção de paradoxo permite a Ricœur explicar, se não sua impossibilidade, ao menos, sobre os limites da mediação.

Em seus estudos com Jaspers, Ricœur irá perceber a influência de Kierkegaard em seu pensamento. Ricœur considerará a filosofia de Jaspers sob a influência de Kierkegaard, e que esta consiste num esforço no sentido de uma "alógica", uma "objetividade rasgada", "um paradoxo", "sem *Aufhebung*" (cf. SHEN, 2010, p.138 - 139). Acerca desse empreendimento de Jaspers,

> [...] O esforço, no sentido "alógico", sem dúvida, torna-se incontestável o fato de que emerge aqui uma crítica ao saber e a objetividade ao sentido num momento positivista e hegeliano, uma objetividade superior, uma superioridade, uma objetividade sistemática rasgada; as formas do ser (ser-objeto; ser-sujeito; ser em si) tem a sua própria exigência de uma dialética original onde o círculo, a antinomia, o paradoxo são peças centrais. Esta dialética do ser incorporada das estruturas paradoxais, irredutíveis à lógica da identidade e à lógica hegeliana, em suma, das oposições não reconciliáveis, sem *Aufhebung*. (RICŒUR, 1948, apud SHEN, 2010, p. 139, tradução nossa).

Assim, vejamos que "as oposições não reconciliáveis", "sem *Aufhebung*", o paradoxo, de que fala Jaspers, nos revela "a tensão da existência". O próprio Ricœur aponta que, por vezes, adere ao pensamento hegeliano, pois a noção de paradoxo parece se sobrepor em parte a noção de "contradição de si" de Hegel.

Paul Ricœur denuncia o fato de que o paradoxo não se deixa conduzir à reconciliação racional, a superação – como com Hegel –, o que significa que esta ainda é uma "contradição viva e não resolvida". Vejamos que o paradoxo, herdado de Kierkegaard e Jaspers, é uma "nova objetividade" que traz ainda consigo o fracasso dos princípios de contradição, como os da reconciliação hegeliana (cf. RICŒUR, 1948, apud SHEN, 2010, p. 139).

A partir da leitura ricœuriana de Jaspers, podemos sinalizar que o pensamento do paradoxo é exprimido e, até mesmo, aprofundado pelo fracasso. A historicidade do homem se caracterizaria pela vocação para o exílio sobre a terra, uma vez que o paradoxo também exprime a inadequação radical da liberdade ao mundo e, portanto, a felicidade é impossível e a nossa vocação aqui na terra consiste apenas a escolhas entre antinomias – ou seja, não passaria da ideia de servo-arbítrio apontada por Ricœur, no *Finitude et culpabilité: L'homme faillible* (1960) – onde ele [o homem] sofre de situações-limites, da limitação de suas escolhas, do conflito de consciência entre o amor, do mal estar de homem livre no Estado, etc.

De acordo com Ricœur, Jaspers menciona que tudo parece convergir para a falha, uma vez que este concebe a liberdade somente possível *por* e *contra* a natureza, ou ela falha enquanto como liberdade ou como ser empírico (cf. SHEN, 2010, p.139-140).

Portanto, com base nesse paradoxo onde residem os conflitos, a mediação ricœuriana opera entre a "impossibilidade" e a "dificuldade". A impossibilidade da mediação total como fora proposta por Hegel e esta é uma mediação difícil para a qual somos chamados. Isto porque a dialética não é somente um princípio formal que se resume em tese, antítese e síntese, mas ela é também a reconciliação que uma vez operante mediatiza os conflitos de dois extremos. Ao contrário de Jaspers e de seu paradoxo, a *mediação imperfeita* de Ricœur exige um esforço de existir e se inscreve na realidade humana, na práxis. Este é o "lugar" da mediação para Ricœur.

Passamos agora ao terceiro ponto que evidencia a necessidade de uma *mediação imperfeita*.

O sentido de "conservar" da *Aufhebung*

A *mediação imperfeita* operada por Ricœur se inscreve na noção complexa de *Aufhebung* hegeliana. Neste sentido, é necessário considerarmos a tradução realizada por Jean Hyppolite – que é a tradução utilizada por Ricœur – e que a *Aufhebung*, de acordo com Hyppolite, significa: "suprimir", "conservar" e "elevar". Neste sentido, faz-se necessário evidenciarmos que Ricœur utiliza e insiste em traduzir *Aufhebung* apenas como "conservar" (*conserver*).

Tal opção traz implicitamente a operação da *mediação imperfeita* com relação à teleologia e a arqueologia do si, a noção de tradição onde se sedimenta a noção do passado e a vida enquanto afirmação originária.

Aqui, traremos dois exemplos, com o objetivo de demonstrar como Ricœur utiliza o termo "conservar" como tradução da *Aufhebung* hegeliana. Sendo que o primeiro exemplo consiste na crítica do filósofo endereçada a Marx, no que diz respeito à interpretação da *Aufhebung* nos *Manuscritos*. Ele critica a postura adotada por Marx que enfatiza o uso de "ultrapassar" (*dépassement*) e "abolir" (*abolition*) para a *Aufhebung* hegeliana e que ele se esquece do sentido de "conservar" (*conserver*):

> Com Hegel, *Aufhebung*, significa a superação de uma contradição, mas uma superação, uma superação, que conserva a significação positiva do primeiro momento. De maneira que, o primeiro momento é ele mesmo essa superação. Portanto, a *Aufhebung* suprime e conserva a força da contradição dentro da resolução que supera o primeiro momento. O conceito hegeliano é muito complexo. Nos *Manuscritos*, portanto, não há dúvida: *Aufhebung* é reduzida simplesmente a abolição. De Hegel a Marx o sentido de *Aufhebung* se reduziu ao significado de abolição, e mais especificamente abolição prática. Com Marx, a função da *Aufhebung* como conservação desaparece e é substituída por uma acentuação da *Aufhebung* como superação unicamente. Por essa razão, nos *Manuscritos*, a tradução mais adequada é superação[7] (RICŒUR. IU, 1997, p. 83, tradução nossa).

[7] "Chez Hegel, *Aufhebung* veut dire le dépassement d'une contradiction, mais un dépassement, une suppression, qui conserve la signification positive du premier moment. Dans son dépassement, le premier moment devient ce qu'il est. Donc, *Y Aufhebung* à la fois supprime et conserve la force de la contradiction à l'intérieur même de la résolution qui dépasse le premier moment. Le concept hégélien est très complexe. Dans les *Manuscrits,* par contre, il n'y a aucun doute : *Aufhebung* veut dire simplement abolition. De Hegel à Marx, le sens de *Y Aufhebung* se réduit jusqu'à signifier abolition, et plus spécifiquement abolition pratique. Chez Marx, le rôle de *Y Aufhebung* comme conservation

A título de segundo exemplo, cabe ressaltar aqui que esta tradução de *Aufhebung* de Hyppolite que segue Ricœur é diferente da tradução de Derrida que, por sua vez, traduz *Aufhebung* como "superação" (*relève*). A partir desta tradução é que Derrida pensa em caracterizar o sistema hegeliano e assim ele critica o logocentrismo. Podemos dizer que Derrida se juntou à versão de Marx, traduzindo *Aufhebung* por "superação", em um duplo sentido: "substituir" (*remplacer*) e "elevar" (*élever*).

O sentido de "suprimir" tem muito menos realce com Ricœur do que com Derrida. Mas cabe salientar que isso não significa que Derrida tenha compreendido mal o significado da *Aufhebung* hegeliana, ocorre que o destaque dado por Hegel ao sentido de "conservar" na *Aufhebung* não é tão evidente em todo o seu trabalho. Por vezes, Hegel salienta o sentido de "conservar" para a *Aufhebung* e em outros momentos ele a reduz a "superar" e a "suprimir" (cf. SHEN, 2010, p. 142).

Abordaremos, ainda que brevemente, o diálogo entre Derrida e Ricœur, no quarto capítulo desse estudo, na seção que trata do segundo momento da *mediação imperfeita*, acerca da metáfora e do sentido.

Ricœur. em *Renoncer à Hegel*, critica a filosofia hegeliana da história pela noção de "*sem Aufhebung"*. Ele refuta o caráter totalizante da filosofia da história, e a noção de *eterno presente* onde está ancorada a *Razão* divina da história, assim como também a noção de *passado ultrapassado*. Com a noção de passado ultrapassado, o sentido de "conservar" da *Aufhebung* assume uma posição à margem na filosofia hegeliana da história. E é justamente, neste sentido, com a noção de "conservar" da *Aufhebung* e a noção de "passado" que Ricœur analisa e critica a noção do *passado ultrapassado* de Hegel.

Após refutar Hegel, como demonstramos no segundo capítulo deste estudo, quando tratamos da "terceira tentação hegeliana", Ricœur coloca:

> Tendo Hegel sido abandonado, pode-se ainda pretender *pensar* a história e o tempo da história? A resposta seria negativa se a ideia de uma "mediação total" esgotasse o campo do *pensar*. Resta outra via, a da *mediação* aberta, inacabada, *imperfeita*, ou seja, uma rede de perspectivas cruzadas entre a expectativa do futuro, a recepção do passado, a vivência do presente, sem *Aufhebung* numa

disparaît et il est remplacé par une accentuation de *Y Aufhebung* comme suppression uniquement. Pour cette raison, dans les *Manuscrits,* la traduction la plus adéquate est suppression".

> totalidade em que a razão da história e sua efetividade coincidiram [8] (RICŒUR.TR3, 2012, p. 352).

Quanto à noção de "conservar" que Ricœur utiliza da *Aufhebung* hegeliana, ela se diferencia da negatividade radical, por sua potência afirmativa. E, também, "os seus conteúdos e estratégias das contradições produtivas" [9] (RICŒUR. DA, 1989, p. 298-299). Portanto, o sentido "conservar" se inscreve na contradição produtiva. Para Ricœur, ainda que "conservar" se inscreva na contradição produtiva, ele não adota uma visão muito positiva, porque acredita que, apesar de estar num estágio mais elevado, ainda é possível que se seja atingido pelo mal (cf. SHEN, 2010, p.143).

Ricœur demonstra, no artigo *Le paradoxe politique*, que um maior mal é possível por uma maior razão, a instituição política. O mal político do passado é "conservado" e elevado ao invés de ser suprimido. Contudo, ele pode também ser ignorado à medida da efetuação da Razão histórica, uma vez que o bem é garantido pela Razão divina que guia o destino da história.

A partir da filosofia hegeliana da história é possível perceber que o sentido de "conservar" da *Aufhebung* não é utilizado de forma homogênea por Hegel, e nem sempre na sua forma positiva e produtiva, mas Ricœur o utiliza implicitamente para pensar a obra de Hegel.

Contudo, para a mediação *imperfeita* operada por Ricœur, o sentido de "conservar" se faz extremamente importante, porque é ele que permite uma visão positiva do passado, que permanece no presente e no futuro, ao invés de ser suprimido.

A *mediação imperfeita* e a oposição produtiva

Diante dos conflitos de opostos somos impelidos a buscar uma solução. Os conflitos têm lugar no movimento, são processos dinâmicos. Por isso, é necessário que se encontre uma solução para tais conflitos. Uma mediação, uma dialética entre os

[8] "Hegel quitté, peut-on encore prétendre penser l'histoire et le temps de l'histoire ? le réponse serait négative si l'idée d'une « médiation totale » épuisait le champ du penser. Demeure une autre voie, celle de la *médiation* ouverte, inachevée, *imparfaite*, à savoir un réseau de perspectives croisées entre l'attente du futur, la réception du passé, le vécu du présent, sans *Aufhebung* dans une totalité où la raison de l'histoire et son effectivité coïncideraient".

[9] "les contenus et les stratégies des contradictions productives".

opostos que tenha efeitos produtivos. Por isso, o quarto ponto indicado por Ricœur para demonstrar o "lugar" da dialética refere-se à oposição produtiva.

O que diferencia a mediação de um dualismo é justamente a oposição produtiva. No dualismo, nós também temos conflitos entre duas realidades opostas, mas não existe a possibilidade de uma mediação, porque ambas são irredutíveis. O que permite a solução dos conflitos é justamente a "oposição produtiva", do contrário, cairíamos no dualismo, no paradoxo. É a "oposição produtiva" que nos possibilita a saída imediata do estado de conflito, que é opaco e abstrato, para que se busque o sentido para retornar ao concreto.

Portanto, o imediatismo é apenas o ponto inicial, de partida, para uma reflexão mais elaborada, dialética, através da "oposição produtiva", e não apenas do ponto de vista metodológico, mas também, existencial, histórico e ético.

A *mediação imperfeita* de Ricœur permite que, através da "oposição produtiva", se saia do conflito, e que seja possível uma solução, evitando-se a natureza e a lógica. Uma solução situada na realidade humana e não apenas na reflexão especulativa.

Embora a *mediação imperfeita* proposta por Ricœur recuse o saber absoluto e a totalização racional, podemos mostrar ao menos três pontos de aproximação entre os dois projetos dialéticos, a saber: ambos acreditam ser necessária a mediação, ambos recusam a permanência na dicotomia não resolvida e, também, ambos têm uma visão teleológica, embora o projeto hegeliano busque o saber absoluto e o projeto ricœuriano busque a alteridade, "viver bem *com* e *para* os outros em instituições justas" [10] (RICŒUR. SA, 1991, p. 202).

De acordo com Ricœur:

> A hipótese da dialética se inscreve em dois tipos de oposição descritos por Kant em '*Ensaio para introduzir a noção de grandezas negativas em filosofia'*. Se a dialética tem um sentido, um terceiro tipo de oposição, deve ser assumido que ela pode chamar-se oposição produtiva, significando assim uma oposição que, de uma forma ou outra, permite, favorece e engendra uma coisa nova, na realidade ou experiência, qualitativamente distinta dos termos opostos. Deve ser entendido que esses dois caracteres não são outra coisa do que os critérios de identificação que não podem ser transformados em aspectos formais, sob pena de contradizer o

[10] "'Vie bonne' avec et pour autrui dans des institutions justes".

> caráter fundamental da dialética [...] a saber de proceder apenas do movimento dos mesmos conteúdos. (RICŒUR, 1973, p. 92, tradução nossa).

A visão progressiva da dialética nos remete a uma teleologia. E, neste sentido, cabe aqui destacar o *De l'interprétation*, *essais sur Freud* (1966), onde Ricœur compara as figuras da consciência às figuras do espírito na *Fenomenologia do espírito de Hegel*.

O que Ricœur propõe é que a arqueologia freudiana permaneça abstrata enquanto não for compreendida:

> Numa relação de oposição complementar com uma *teleologia*, isto é, com uma composição progressiva de figuras ou de categorias, onde o sentido de cada uma é esclarecido pelo sentido das figuras ou das categorias ulteriores, segundo o modelo da fenomenologia hegeliana (RICŒUR. DI, 1977, p. 282).

Dito isso, Ricœur aponta que a filosofia da ação não encontra solução satisfatória por parte da fenomenologia de Husserl ou da filosofia analítica. E isso ocorre porque nem a filosofia analítica nem a fenomenologia de Husserl tinham conhecimento de algumas categorias básicas da ação humana, por se deterem na abordagem puramente descritiva e analítica. Diante disso, o filósofo nos propõe que se chame de *práxis*, ao invés de ação, os recursos que são justamente de tratamento dialético. E ainda que uma filosofia da práxis comece onde a fenomenologia e a análise linguística pararam (cf. RICŒUR, 1973, p. 95).

Torna-se evidente a ênfase dada por Ricœur à "oposição produtiva". Ela pode ser caracterizada como um esforço para a reconciliação que recusa permanecer num antagonismo sem solução. O que não pode ser compreendido também como se a produtividade da dialética seja ilimitada. Ocorre que é necessário que a reconciliação se dê no âmbito da intencionalidade sem aboli-la.

Uma vez tratados os quatro pontos indicados pelo Ricœur, que visaram demonstrar qual o "lugar" da sua dialética, ou seja, da *mediação imperfeita*, cabe assegurar que se a *mediação imperfeita* de Ricœur consiste, como já dissemos antes, na renúncia ao saber absoluto hegeliano e que possui um caráter teleológico, que visa como *télos*, a alteridade, ou dito de outra forma, a "perspectiva ética". Também é necessário mencionar que, de acordo com a tese apresentada pelo filósofo em seu

artigo *Le 'lieu' de la dialectique* (1973), o "lugar" da *mediação imperfeita*, uma vez renunciada a lógica e a natureza, é, sem dúvida, a realidade humana (cf. RICŒUR, 1973, p. 94), pois é na realidade humana que a oposição produtiva pode ser observada, reconhecida e identificada.

Quando tratamos do primeiro ponto – dos quatro pontos –, que indicam o "lugar" da dialética ricœuriana em sua obra, mencionamos que Ricœur aponta em seu artigo *Le 'lieu' de la dialectique* (1973) três momentos distintos da *mediação imperfeita*. Assim, trataremos de forma detalhada de cada um deles no próximo capítulo deste estudo. Contudo, parece-nos conveniente salientar aqui que os três momentos da *mediação imperfeita* tratados a seguir, são a partir do referido artigo, que fora publicado no ano de 1973. Assim, procuramos através do cotejamento dos textos e obras do filósofo identificar onde ele estava operando com tal mediação. Procurando identificar alguns exemplos para cada momento, o que não significa que estes esgotem todas as aplicações do referido marco teórico do filósofo.

Referências

MENESES, Paulo. **Hegel e a Fenomenologia do Espírito.** Brasil-Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio**. Vols. I e III. Trad: Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1995.

SHEN, Ching-Kai. **L'esprit hegelien chez Paul Ricœur - Une interpretation anthropologique de la pensee hegelienne.** 2010. 352 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Letras) – Université Catholique de Louvain, Louvain, 2010.

_____. De la volonté à l''acte. Entretien avec Paul Ricœur. (Propos recueillis par Carlos Oliveira). In: BOUCHINDHOMME, Christian & ROCHLITZ, Rainer (Éds). **Temps et récit de Paul Ricœur en débat**. Paris: Cerf, 1990b, p. 17-36.

HYPPOLITE, Jean. **Logique et existence - Essai sur la logique de Hegel.** França- Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

RICŒUR, Paul. "Le 'lieu' de la dialectique » , **Dialectiques**, entretiens de Varna 15-22 septembre 1973, à l'occasion d'un colloque organisé par l'Institut International de Philosophie, publié par les soins de CH. Perelman, édition Martinus Nijhoff – The Hague/ La Haye.

_____. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica.** Trad.: M. F. Sá Correia. Portugal-Porto: Editora Rés,1990.

_____. **O si-mesmo como um outro.** Trad.: Lucy Moreira César. Brasil-São Paulo: Papirus, 1991.

_____. **Percurso do reconhecimento.** Trad.: Nicolas Nyimi Campanário. Brasil-São Paulo: Edições Loyola, 2006.

3. CASOS DO ROMUALDO: LEITURAS DE UM SÉCULO DE HUMOR[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.49-64

Agemir Bavaresco[2]

Faço minhas as palavras da pesquisadora Lígia Chiapinni, por ocasião do artigo escrito em 2012, na revista *Nonada,* intitulado "Simões Lopes Neto, um poeta da imensidão". É difícil escrever de novo e, brevemente, sobre um escritor com o qual nos ocupamos tanto tempo. Uma possibilidade, para fugir à repetição ou à sedução de uma novidade fácil, é sistematizar algumas hipóteses e conclusões dos nossos trabalhos e dos outros pesquisadores e intérpretes da obra simoniana, que continuam escrevendo, num processo de recepção crescente e profundo**.** [3] Nosso objetivo neste texto é apresentar algumas leituras e interpretações de comentaristas sobre os *Casos do Romualdo,* de Simões Lopes Neto. Essa reconstituição tem como finalidade explicitar a contradição que está imanente na narrativa simoniana em geral e, especificamente, nos *Casos.* Essa contradição permite que tenhamos várias leituras com os diferentes vieses, novas hermenêuticas da obra do autor pelotense. Ora, a função dos *Casos* que se insere no humor conduze à superação da contradição pelo riso, face às tragédias ou aos impasses do cotidiano.

a) *A obra*: *Casos do Romualdo* reúne vinte e um causos gauchescos, histórias curtas inventadas que fazem parte da cultura gaúcha tradicional. Os casos deste livro são criações de um personagem que realmente existiu, o engenheiro Romualdo de Abreu e Silva. O mérito de Simões Lopes Neto não está em haver criado as histórias, mas, a exemplo de *Lendas do Sul,* o de lhe haver dado forma literária com o seu estilo próprio, resultado do ato de frequentar os galpões de estância, onde os gaúchos, reunidos em volta do fogo e tomando chimarrão, entretinham-se, contando histórias inventadas ou verdadeiras. São 21 contos, com histórias bem-humoradas sobre caças, viagens e outros assuntos relacionados à temática gauchesca, típicas do Rio Grande do Sul.

---

[1] Capítulo de livro publicado In: *Ética e direitos humanos* [recurso eletrônico] / org. Cleide Calgaro, Luis Fernando Biasoli, Cesar Augusto Erthal. Caxias do Sul, RS; EDUCS, 2016, p. 94-109.

[2] Professor do PPG Filosofia PUCRS. E-mail: abavaresco@pucrs.br

[3] CHIAPPINI, Lígia. Simões Lopes Neto, um poeta da imensidão. *Nonada Letras em Revista,* Porto Alegre, ano 15, n. 19, p. 97, 2012.

b) *Romualdo de Abreu e Silva*: contemporâneo de Simões Lopes Neto, Romualdo de Abreu e Silva nasceu no seio de tradicional família gaúcha e residiu grande parte de sua vida em Pelotas, onde trabalhou como engenheiro do município e, depois, como fiscal do imposto de consumo. Vários prédios tradicionais de Pelotas foram construídos por ele, inclusive o da Prefeitura Municipal. Romualdo era dotado de grande imaginação e veia inventiva. Presença marcante, por sua altura, vasta cabeleira branca, trajando sobrecasaca preta e cartola, sobressaia-se nas rodas sociais, onde narrava os seus casos. Morreu em Porto Alegre, em 1917.

c) *Recuperação da obra:* após a morte de Simões Lopes Neto, consideravam-se os originais de *Casos do Romualdo* como perdidos. Porém, a obra foi recuperada pelo trabalho de pesquisa do escritor Carlos Reverbel, que encontrou um volume encadernado do jornal pelotense *Correio Mercantil,* contendo vinte e um exemplares publicados em junho de 1914. Neles, estava o texto completo da obra, que fora originalmente publicado em folhetins no referido jornal. Carlos Reverbel fez uma cópia dos vinte e um textos, material que serviu de base para a edição que a Editora Globo publicou em 1952. [4]

Um século de humor: transgressão e cooperação

O humor é um estado de ânimo cuja intensidade representa o grau de disposição e de bem-estar psicológico e emocional de um indivíduo face à linguagem do humor: "A vertente lúdica e criadora de transgressão das normas do 'bom uso' convida à exploração de zonas da linguagem onde reina o implícito e onde se realiza o humor. Polissemia, ambigüidade, pressuposição e subentendido reúnem condições privilegiadas que se conjugam na construção do humor verbal".[5]

Mouta elabora o conceito de humor a partir do estatuto social da comunicação que se dá num contexto de linguagem cultural:

> O humor é um fenômeno eminentemente comunicativo em íntima relação com o contexto situacional, social e cultural, contexto cujo conhecimento é essencial à informação subsidiária da mensagem humorística. No caso particular do humor

[4] Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Casos_do_Romualdo>.
[5] MOUTA, Margarida Amélia de Sá Vieira. *Linguagem, transgressão e disfuncionalidade:* uma abordagem enunciativo-pragmática do humor na comunicação verbal. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto, 1996. p. 7.

> verbal, esta inter-relação estende-se ao co-texto, implicando um conhecimento do jogo de associações das palavras e das relações intrafrásicas que se estabelecem no enunciado e que está obviamente em correlação com o conhecimento partilhado da língua e das convenções culturais.[6]

No entender de Mouta, o humor é um discurso transgressor explicitado na linguagem:

> O discurso humorístico afirma-se, pela sua natureza desviante e subvertora, como um discurso da transgressão no seio da comunicação. Num processo em que a atividade cognitiva alia-se à emoção e ao prazer da descoberta, o humor permite atacar o estereótipo de certas formas fossilizadas da linguagem, dando a ver o não dito, despertando o implícito, reelaborando o sentido, ciosamente guardado nas teias de um discurso que se constrói na desconstrução.[7]

Junto com esta dimensão de transgressão, o humor tem um viés de cooperação, permitindo aos interlocutores a conversação, transgredindo o convencional e deslocando o sentido para o imaginário da comunicação humorística, criando uma "simbiose entre transgressão e cooperação, no convite tácito feito ao interlocutor, para participar no enigma que ela enuncia**"**.[8]

É nesse sentido que os *Contos* podem ser caracterizados como histórias de humor, que podem ser de dois tipos para a análise de nossa pesquisa: desmitificação transgressora e catarse cooperativa.

1ª) *Desmitificação transgressora:* o papel do humor, como crítica aos costumes da sociedade da qual emerge, da ideologia vigente, serve para criticar sociedades, pessoas ou algum fato, nesse sentido, aproximar-se-ia da sátira, da paródia e da ironia.[9] Uma das marcas do humor é a preocupação social, que transparece na criação de

---

[6] MOUTA, op. cit., p. 34.
[7] Ibidem, p. 143.
[8] Ibidem, p. 146.
[9] "O humor é uma conduta de luto (trata-se de aceitar aquilo que nos faz sofrer), o que o distingue de novo da ironia, que seria antes assassina. A ironia fere; o humor cura. A ironia pode matar; o humor ajuda a viver. A ironia quer dominar; o humor liberta. A ironia é implacável; o humor é misericordioso. A ironia é humilhante; o humor é humilde." "[...] é nisso que é essencial ao humor ser reflexivo ou, pelo menos, englobar-se no riso que ele acarreta ou no sorriso, mesmo amargo, que ele suscita. É menos uma questão de conteúdo do que de estado de espírito. [...] Podemos rir de tudo, mas não de qualquer maneira. O riso não é tudo e não desculpa nada. De resto, tratando-se de males que não podemos impedir ou combater, seria evidentemente condenável contentar-se com gracejar. O humor não substitui a ação, e a insensibilidade, no que concerne ao sofrimento dos outros, é uma falha. Mas também seria condenável, na ação ou na inação, levar demasiado a sério seus próprios bons sentimentos, suas próprias angústias, suas próprias revoltas, suas próprias virtudes. Lucidez bem

personagens como crítica à situação econômica e sociocultural. A criação de personagens reforça a concepção do humor e do riso que faz pensar, revelando as deformações da identidade dos indivíduos e as injustiças sociais. Neste tipo de humor, temos a dissertação de Figueiredo (2002), que defende o riso desmitificador da figura do gaúcho, construído pela ideologia da democracia sulina, livre e senhor, representando o gaúcho herói. O riso desmistificaria essa condição de monarca das coxilhas, desvelando a "verdadeira" identidade do gaúcho, mostrando que o heroísmo nada mais seria que narrativas construídas para alimentar esta representação.

> Os *Casos* teriam a função de ridicularizar o personagem Romualdo pelas suas fraquezas e defeitos. Ao rir das situações contadas por Romualdo, o leitor estaria rindo dos elementos da cultura gaúcha que serviriam de base para a formação do mito do monarca das coxilhas. Então, rir do cavalo de Romualdo, da figueira, do cachorro, das viagens do personagem, das tentativas frustradas de se fixar em uma propriedade agrícola e das caçadas, enfim, de todas as mentiras, seria rir da cultura do gaúcho "herói".[10]

2ª) *Catarse cooperativa*: catarse (termo vindo do grego *kátharsis:* purificação, purificar) é uma palavra utilizada em diversos contextos, como a tragédia, a medicina ou a psicanálise, que significa *purificação.,* ou *purgação*. Segundo Aristóteles, a catarse refere-se à purificação das almas, por meio de uma descarga emocional provocada por um drama. Para Aristóteles, o teatro tinha para o ser humano a capacidade de libertação, pois quando o indivíduo via as paixões representadas, conseguia libertar-se delas. Essa purgação ou purificação tinha o nome de catarse, que era provocada no público durante e após a representação de uma tragédia grega. A catarse era o estado de purificação da alma experimentada pela plateia através das diversas emoções transmitidas no drama.

Para a psicanálise, catarse é experimentar a liberdade em relação a alguma situação de bloqueio, tanto as psicológicas quanto as cotidianas. Na arte (literatura, teatro, cinema, etc.), ocorre ao ler ou assistir a uma cena que provoque "descargas de

ordenada começa por si mesmo. Daí o humor, que pode fazer rir de tudo contanto que ria primeiro de si." (SPONVILLE, A. C. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: M. Fontes, 1995).

[10] BASTOS NETO, Oscar Ferreira. *O riso popular nos Casos do Romualdo, de Simões Lopes Neto*. Trabalho de conclusão de curso. 2011. (Curso de Letras) - UFRGS, Instituto de Letras, 2011. p. 8.

sentidos e emoções", despertando a catarse.[11]

O humor é integrante da dinâmica da sociedade como fenômeno social, ajudando a equilibrar contextos, a fim de ultrapassar limites e estruturas, reelaborando significados. O humor faz parte da sociedade em mudança que se refaz para além de convenções.[12] Bastos Neto opta por interpretar os *Casos do Romualdo,* como manifestações do riso popular, pois aqui

> se materializa um caráter humano muito propício ao riso: o mentiroso. Então, o riso fácil e bonachão que emerge das mentiras de Romualdo não precisa estar condicionado ao conhecimento prévio da narrativa do gaúcho. O cômico na obra se relaciona com a tradição do riso popular. A causa do riso na obra dá-se por motivos mais "universais" da condição humana, e o efeito é um riso descompromissado e lúdico. O cômico suscita o riso de caráter popular e universal nas histórias. Esse meio aponta um riso que vem "de dentro" da narrativa, e que não precisa, necessariamente, estar vinculado a alguma ideologia.[13]

Bastos Neto defende que o cômico suscita, de um lado, o riso festivo desvinculado das ideologias vigentes e, de outro, propõe a coexistência entre o *sério* e o *risível* em relação aos mitos, na medida em que este não anula aquele. Narrativas cômicas conviveram com as narrativas *sérias* durante toda a Idade Média, na forma de paródias, como fala Bakhtin, sendo que hoje vemos situações semelhantes em relação à cultura do gaúcho, em que os *Casos de Romualdo* seriam um exemplo.[14]

O mundo de Romualdo é constituído pelo elemento rural: matas, sítios, animais peçonhentos, cavalos, bugios, caçadas, feras, etc. Os *Casos* são mentiras bem contadas, pois, a "mentira é o ponto de partida do efeito cômico das narrativas".[15] Pode-se enumerar uma série de casos que são quase impossíveis de ocorrer. Assim, nas histórias do cavalo que pula em uma balsa e, pela força do impulso, a leva para a outra margem; ou a caçada com velas no lugar das balas, que saem quentes da arma, derretidas e param no nariz da onça, para matá-la por sufocamento e não estragar o pelo; ou o bugio que, depois de trabalhar para Romualdo moendo pinhão, vai embora, casa-se, constrói uma casa na mata e constitui família, depois chama Romualdo para

[11]Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Catarse>.
[12] BASTOS NETO, op. cit., p. 10.
[13] Idem.
[14] Idem.
[15] Ibidem, p. 19.

conhecer sua morada, etc.[16]

Tensão e elasticidade caracterizam a dialética do agir de Romualdo, que, face aos problemas, vive esta tensão do drama e do humor, buscando a solução pragmática, tomando dimensões de elasticidade, ou seja, de amplitude, pois, exagera e aumenta, consideravelmente, os métodos para solucionar os casos, provocando riso.[17]

O otimismo cômico é um outro traço marcante da personalidade de Romualdo, por exemplo, na sua habilidade de caçador. "O otimismo é marca das histórias, tanto nas suas habilidades motoras e intelectuais, quanto sua crença na capacidade de sucesso em qualquer projeto que venha a se engajar".[18] Por exemplo, "O dia das munhecas" em que apresenta os cálculos da produção e dos lucros posteriores. "As qualidades de Romualdo foram suficientes para exterminar os jacarés. Mas não bastaram para levar adiante seu projeto com as tartarugas. Restou a todo o seu otimismo o caráter cômico, e ao leitor um riso de surpresa com uma aventura tão grandiosamente atrapalhada".[19]

A engenhosidade de contar uma mentira mostra-se na capacidade fantasiosa do contador. Pode-se constatar nos *Casos* uma engenhosidade que se expressa pela criatividade com que o narrador inventa suas histórias; às imagens regionais evocadas; aos personagens que participam das histórias; à estrutura recorrente em cada caso, ou seja, o narrador começa a história citando algum conhecimento empírico do senso comum, para construir sua história fantasiosa a partir desse conhecimento imediato (Uma balda do Gemada, Caçar com Velas, O dia das munhecas). [20] Há um pragmatismo, no sentido do *know how,* ou seja, como fazer, como resolver os problemas e encontrar saídas para as tragédias do cotidiano.

Chiappini também entende que em Simões Lopes encontram-se tanto o sério como o cômico, ou seja, a desmitificação transgressora e a catarse cooperativa:

> Já tive oportunidade de afirmar algo que me parece essencial para entender a grandeza desse escritor e de sua obra: Ele escreveu como viveu, sob o signo do entre: entre o campo e a cidade, entre o culto e o iletrado, entre o lírico, o épico e o dramático, entre o novo e o velho, entre dois séculos e - por que não? - entre o

[16] Ibidem, p. 23.
[17] Ibidem, p. 25.
[18] Ibidem, p. 29.
[19] Ibidem, p. 32.
[20] Ibidem, p. 33.

> sério e o cômico.[21]

Nossa leitura é de que Simões Lopes construiu sua obra literária diante de um cenário em profunda transição, por isso, ele engajou-se em muitos projetos, desde o campo do empreendedorismo industrial, passando pelo cívico- educacional, até o sociopolítico. Então, a sua obra literária é uma expressão de seu projeto, ou seja, ela tinha a intenção de legitimar ou dar suporte aos diversos campos de ação, tornando-se, porém, posteriormente, uma obra estética autônoma. Assim, temos, de um lado, um *intelectual orgânico* e, de outro, um gaúcho temperado pela sabedoria do humor. Seu profundo engajamento era dosado pelo ritmo dos *Casos do Romualdo,* ou seja, as contradições e tragédias do pampa eram superadas pelo humor cotidiano.

Leituras e projetos: humor e engajamento

A literatura é um reflexo da cultura de uma sociedade, o reconhecimento dos valores histórico-sociais de um povo. Há uma ligação da literatura com as demais áreas do conhecimento, como a História, a Sociologia, a Filosofia, etc., tecendo-se um diálogo interdisciplinar. A obra simoniana possibilita um pluralismo de interpretações e pontos de vista que ampliam a recepção de seus textos. Escolhemos, dentre as muitas leituras, apenas estas, para mostrar como o texto simoniano permite opiniões opostas, fazendo emergir a contradição narrativa, o que torna a sua obra ainda mais fascinante e atual.

a) *Mito do gaúcho herói* versus *anti-herói: a contradição narrativa*. Há uma idealização do gaúcho, segundo Arendt, pelos setores sociais que dominam os cenários político e econômico da sociedade sul-rio-grandense, desde os primórdios da conquista e da colonização do território sulino.

> O mito do gaúcho-herói é visto pela maioria dos estudiosos contemporâneos como uma construção ideológica dos grupos dominantes que serviu para encobrir os problemas sociais do trabalhador rural, principalmente da região da Campanha, nas áreas fronteiriças com a Argentina e o Uruguai, onde, historicamente, se desenvolveu a atividade pecuária. É aí, nesse cenário, que o gaúcho-herói, na figura do peão de estância, surgiu e exerceu sua função principal de trabalhar com o gado

[21] CHIAPPINI, op. cit., p. 106.

> e defender o território contra o 'invasor' castelhano.[22]

O imaginário do gaúcho é reforçado a partir da República Velha, por meio da literatura, dando ênfase ao heroísmo, à honradez e à harmonia entre patrões e peões, tanto nas batalhas de fronteiras como no trabalho da estância. Uma análise da obra de Simões Lopes Neto permite afirmar que o escritor tinha um projeto de resgatar o passado sul-rio-grandense, descrevendo sua geografia, seus usos e costumes, colocando-se em favor dos dominados, "por meio de uma denúncia da degradação provocada pelo progresso tecnológico e pela importação de 'produtos' estrangeiros".[23] Pode-se delimitar dois períodos: a) período do século XVII ao início do século XIX, caracterizado pela formação do latifúndio e da domesticação do gado em estâncias, quando o patrão e o peão oferecem um imaginário de convivência sem distinções sociais; b) período do fim do século XIX e início do século XX em que o progresso técnico no campo teria provocado uma deterioração dos costumes do gaúcho, resultando a presença, na obra de Simões Lopes, do anti-herói e do herói degradado, como representante destas mudanças instaladas no território gaúcho.

Simões Lopes em sua narrativa explicita a contradição deste contexto colocando em oposição o herói e o anti-herói, ou seja, os papéis e as posições sociais na sociedade sul-rio-grandense. Há uma narrativa que expressa a contradição, pois ela permite que se encontre, em sua literatura, tanto argumentos interpretativos que legitimam o *status quo* da identidade do gaúcho herói, como é possível ler a crítica a este imaginário típico, apontando as transformações e os interesses dos grupos sociais em questão. Então, não se pode tirar conclusões apressadas ou excludentes sobre a narrativa de Simões Lopes, uma vez que é possível encontrar esta tensão narrativa de atores sociais em contextos culturais em contradição.

b) *Projetos implícitos do autor versus leituras explícitas dos pesquisadores*

Lendo a biografia de Simões Lopes Neto, constatamos que ele teve uma atuação profícua, tanto como escritor quanto como cidadão, empreendendo iniciativas para espraiar ideais tanto em nível sociopolítico, econômico, cívico- educacional e de literatura. Devido a essa ampla atividade que unia literatura e engajamento intelectual,

---

[22] ARENDT, João Cláudio. O imaginário social em João Simões Lopes Neto. *MÉTIS: história & cultura,* v. 2, n. 4, p. 113, jul./dez. 2003.
[23] Idem

emergiram muitas leituras sobre a sua obra literária e as intenções de sua ação social. Selecionamos, apenas, três interpretações, dentre outras, em que se defende existirem projetos na obra simoniana que seriam implícitos. Porém, segundo os pesquisadores encontram-se fortes indícios e provas, relacionando literatura e ações do autor, que permitem torná-los explícitos nas suas pesquisas.

1ª) memória histórica - esta posição é defendida por Aldyr Schlee, que afirma que "Simões Lopes Neto queria escrever a história do Rio Grande e registrar seu populário para não deixar apagar-se a memória do gaúcho e da sua cultura", através da ficção de "figuras históricas e seres míticos com homens e mulheres anônimos". [24] Schlee entende que o escritor contribuiu para resgatar a história e a memória rio-grandense e brasileira, participando em várias instâncias da sociedade, incluindo como prioritária a educação cívica.

2ª) obra estética - opinião defendida por Lígia Chiappini que entende ser "necessário tentar recompor o projeto ideológico, explicitado pelo escritor, e confrontá-lo com o seu projeto estético, implícito e, em grande parte, inconsciente. O resultado é a ficção mais verdadeira, indo muito além da intenção documental ou diretamente pedagógico-política". [25] Esta posição defende a autonomia da obra literária, insistindo no seu valor estético, independentemente, de qualquer projeto. Ela entende que a literatura simoniana transcende o projeto político-pedagógico.

3ª**)** projeto cívico-pedagógico e republicano - esta opinião é defendida, com diferenças em alguns aspectos, por Carlos Francisco Diniz e Luís Borges, e por Elomar Tambara e Eduardo Arriada. Luís Borges afirma em sua tese que pretende "chamar a atenção dos estudiosos simonianos para o nexo entre projeto cívico-pedagógico e a alta literatura do autor, cujo fulcro é sua concepção política da educação". [26] Esse projeto seria algo implícito em Simões Lopes Neto: "Eu não afirmo que o escritor pelotense acalentasse um projeto lítero-educacional, mas que os intelectuais de sua época, em geral, o acalentavam e que ele deixou claros indícios de adesão a esse programa, que era inerente àquele caldo de cultura. Em que medida isso foi consciente não sei". [27]

No entender de Tambara e Arriada, "é inquestionável que Simões Lopes Neto

[24] CHIAPPINI, op. cit., p. 101.
[25] CHIAPPINI, op. cit., p. 101.
[26] BORGES, Luís. *João Simões Lopes Neto um pensador social da educação*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – UFPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. (Texto usado para qualificação de tese). p. 102.
[27] Idem.

teve uma inserção muito intensa na área da educação, e mais do que isto, teve uma efetiva intencionalidade em formatar muitos de seus textos no sentido de moldar um comportamento mais comprometido com os valores cívico-patrióticos em vigor à época".[28] Os dois ratificam que Simões Lopes Neto "esteve efetivamente engajado num projeto de cunho continental que primava pela divulgação e consolidação de um ideal cívico patriótico que plasmou a consolidação do republicanismo nesta região. Este processo de "apostolização" do civismo pode ser dimensionado em diversas iniciativas de João Simões Lopes Neto, tais como: o projeto terra gaúcha (livro didático); as conferências cívicas; a semana centenária; os Cartões postais". [29]

As leituras e os projetos apresentados, acima, não são excludentes, mas complementares, provando nosso objetivo de apresentar um Simões Lopes Neto versátil em sua ação de escritor e de empreendedor, vivendo entre o engajamento e a convivência em rodas de chimarrão aquecidas pelo fogo de chão e animadas pelas narrativas dos *Casos do Romualdo*.

Leituras dos ***Casos do Romualdo***

Apresentamos a seguir alguns exemplos de leituras dos *Casos do Romualdo,* para ilustrar nossa opinião de que temos uma narrativa que permite uma diversidade de abordagens, em contradição e também em complementaridade, ampliando cada vez mais uma hermenêutica criativa, entre o horizonte do autor e do leitor.

a) Do Blau dos tempos heroicos, ao Romualdo em tempos de contradição

No entender de Chiappini, os contos-casos encaixam-se, também, "numa lógica mais geral do livro, em que se subvertem as qualidades heroicas do gaúcho e a solenidade das narrativas de Blau Nunes, a começar pela paródia da sua própria caracterização". [30] Assim é apresentado Blau:

> [...] desempenado arcabouço de oitenta e oito anos, todos os dentes, vista aguda e ouvido fino, mantendo seu aprumo de furriel farroupilha, que foi, de Bento Gonçalves, e de marinheiro improvisado, em que deu baixa, ferido, de Tamandaré. [...] perene tarumã verdejante, rijo para o machado e para o raio, e abrigando dentro do tronco cernoso enxames de abelhas, nos galhos ninhos de pombas [...]. Genuíno tipo-crioulo-rio-grandense (hoje tão modificado), era Blau o guasca

[28] TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo. Civismo e educação na primeira república: João Simões Lopes Neto. *História da Educação,* ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 280, jan./abr. 2009.
[29] TAMBARA; ARRIADA, op. cit., p. 281.
[30] CHIAPPINI, op. cit., p. 104.

> sadio, a um tempo leal e ingênuo, impulsivo na alegria e na temeridade, precavido, perspicaz, sóbrio e infatigável; dotado de uma memória de rara nitidez brilhando através de imaginosa e encantadora loquacidade servida e floreada pelo vivo e pitoresco dialeto gauchesco.[31]

Enquanto Romualdo auto-apresenta-se assim: "De corporal, sou baixinho e gordo, ruivo e imberbe; de moral, sou casado e tagarela, violento e calmo; em tudo, homem para as ocasiões".[32] Romualdo é o narrador que ri e faz rir, caracterizando-se pela comicidade que faz levar a vida com leveza e criatividade, diante dos problemas e contradições do cotidiano.

b) Ouvidos de viajante, ouvidos de criança: aprendendo a superação

Nos *Casos do Romualdo,* Simões Lopes não inclui, explicitamente, a terra natal, Pelotas, embora o cidadão Romualdo, que, de fato, existiu, era pelotense, foi engenheiro e responsável pela urbanização de boa parte da cidade. Grande contador de histórias, suas aventuras agradam pela força da invenção e por apelarem continuamente ao imaginário representacional. Romualdo pode ser visto como um tipo de narrador que, através da imaginação criativa bem-humorada, ajuda a suportar a dureza e o peso da existência cotidiana.

Simões Lopes Neto inicia a obra com o primeiro caso, contando que um desconhecido, na véspera de Natal, deixou em sua casa um pacote sem remetente, sem endereço e sem destinatário. Ao abrir o pacote, encontra um caderno com os *Casos do Romualdo*. Desta forma, o autor isenta-se, passando a palavra para o próprio Romualdo, que se apresenta como contador no segundo caso "Sou Eu, O Homem" e classifica os ouvintes em três tipos: 1) Toco plantado; soleira de porta, parafuso de dobradiça (metáfora dos que nunca saíram de sua terra) - para esses, ele não fala; 2**)** galo de torre de igreja, coleira de cachorro, sanguessuga de barbeiro (metáfora dos que viajaram pouco) - para esses, pouco fala; 3) realejo de gringo, travesseiro de hotel, patacão de prata (metáfora dos muito viajados) - esses são os ouvintes preferidos dele.

Embora, estes últimos ouvintes sejam os preferidos, o leitor ideal, para esses casos, são as crianças. São elas que o autor elege para acompanhar as aventuras de Romualdo: "O merecimento deste livro subsiste na paciência com que foi ele coligido;

---

[31] LOPES NETO, João Simões. *Contos gauchescos e Lendas do Sul*. Edição Crítica organizada por Aurélio Buarque de Hollanda. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1961. Posfácio de Carlos Reverbel. p. 42.
[32] LOPES NETO, J. Simões. *Casos do Romualdo.* 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1983. p. 20.

falta-lhe relevância artística, é certo; destinado à leitura entre golpes de cousas sérias, aos homens graves entediará; pois, demo-lo então aos frívolos e, destes, aos mais elevados: às crianças". [33] Além das crianças, os casos privilegiam leitores não sedentários, como afirmamos acima, pois estão abertos para mundos novos a descobrir. Porque aí se projeta o Simões Lopes cosmopolita, viajando para fora dos limites do Rio Grande do Sul, buscando outras paragens pelo Brasil afora e louvando a vida nômade. [34]

c)*O riso popular - universal e particular*

Bastos Neto aborda o cômico e o riso em *Casos do Romualdo,* entendendo o cômico como uma forma de produção artística, com a intenção de provocar um efeito, isto é, o riso do leitor. O riso dos *Casos* insere a narrativa na tradição popular do riso. Nessa interpretação, o cômico nos *Casos* dá-se mais pelas atitudes do personagem "Romualdo", que diz coisas absurdas ou realiza ações insensatas, do que pela sátira ao mito do gaúcho.

Essas histórias viram atitudes cômicas e podem ser encontradas em histórias do folclore em outras culturas, em diferentes épocas e em manifestações artísticas contemporâneas. O cômico relaciona-se com a tradição do riso popular, ou seja, o riso dá-se por motivos mais universais da condição humana, e o efeito é um riso descompromissado e lúdico. Assim, o cômico mantém viva a tradição popular do riso, sendo uma comprovação os *Casos do Romualdo,* em particular**.[35]**

d) *Desmitificação pelo riso*

Associa-se a esta interpretação Zilberman, que entende a concepção do personagem Romualdo como a continuação do projeto de Simões Lopes Neto, nesse caso como desmitificação do gaúcho herói, presente nos *Contos gauchescos*.

> A crítica ao presente determinou a criação de Romualdo, exemplo do gaúcho despojado do poder, que conta apenas com sua verve narrativa para assegurar a atenção e o interesse do grupo social. Extensão e contrapartida de Blau, porque conta histórias inacreditáveis, Romualdo é igualmente o desdobramento do processo de desmitificação que o contador dos *Contos Gauchescos* já deixava implícito na denúncia do presente.[36]

---

[33] LOPES NETO, op. cit., p. 9.
[34] CHIAPPINI, op. cit., p. 105.
[35] BASTOS NETO, op. cit.
[36] ZILBERMAN, Regina. *A literatura no Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 60.

Em sua dissertação de mestrado, Figueiredo tem como objetivo analisar a obra *Casos do Romualdo*, observando como o autor, por meio da construção do cômico sobre os traços característicos do mito do monarca das coxilhas, estes subvertidos na figura do narrador-protagonista, contribui para rever e desfazer a imagem do mito. O cômico construído suscita o riso desmitificador, que aponta para uma problematização histórico-literária da questão, ou seja, a comicidade advinda desses relatos, devido ao exagero e ao inusitado dos acontecimentos; que revela a herança da literatura oral marcante nessa obra, principalmente no que a liga à vertente da literatura, que não enalteceu o homem gaúcho, mas que optou por retratá-lo em sua miséria. Na dissertação, explicita-se o processo criativo do autor que resulta na sugestão ao cômico e ao riso, como elementos para a concretização do significado subversor da obra, em relação ao mito do monarca das coxilhas e à literatura que o estabeleceu.[37]

e) *A unidade dos opostos na simbologia do número sete* Em *Casos do Romualdo,* constata-se a incidência do número sete que transita entre o sagrado e o profano, a mentira e a verdade, a fantasia e a verossimilhança, convertendo-se num indicador de construção telúrica da realidade gaúcha.

> A utilização do humor popular, alicerçado em uma linguagem folcloricamente gaúcha, apelando para a significância característica do número sete - como revelação no âmbito da mentira - reitera o domínio criativo de Simões Lopes Neto. O número sete, dentre as simbologias atribuídas aos números, é especial: mágico, mítico e místico. Seu significado encontra esta correspondência em todos os reinos (animal, vegetal e mineral), em várias religiões e em manifestações culturais diversas.[38]

Assim, argumenta Zanchet: "Entretanto, se o número sete encontra acolhida no campo do mítico e do sagrado, da perspectiva profana, principalmente com referência à cultura popular, especificamente, como folclore, o sete tem sido caracterizado com o número da mentira. Incluir o sete no número de ações praticadas, vividas, vencidas ou vivenciadas corresponde à conta do mentiroso e, como tal, ganha um sabor pitoresco, às vezes mesclado com a dúvida e a comicidade". Ela conclui: "É nessa acepção

---

[37] FIGUEIREDO, Janaína Bacelo. Casos do Romualdo, de João Simões Lopes Neto: o monarca das coxilhas desmitificado pelo riso. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

[38] ZANCHET, Maria Beatriz. Simões Lopes Neto: O sagrado e o profano da mentira. *Revista Trama,* v. 1, n. 1, 1º sem. 2005. p. 55.

folclórica que Simões Lopes Neto insere os *Casos de Romualdo*. O sete corrobora o tom fantástico do caso, apelando para a mentira e a invencionice, tipificando as conversas à roda do fogo, entre cuias de chimarrão".[39] Por exemplo: "A Quinta de São Romualdo" tem sua estrutura assentada no número sete: Romualdo, por sete vezes, procede da mesma forma: acaba com uma praga colocando outra em seu lugar. As sete pragas correspondem à aquisição de: sementes de barba-de-bode, preás, gatos, cachorros, gringos toucadores de realejo, advogados e doutores.

Se a incidência do número sete subjaz às sequências fabulares de "A Quinta de São Romualdo", em outros contos, a reiteração deste número vai aparecer, mesmo que não seja como elemento motivador da estrutura. É o caso de "O Papagaio" ("a sete passos de distância estava agachada, de bocarra aberta"); "O Tatu-Rosqueira" ("descobri logo umas sete covas, portanto sete tatus; destorci sete rabos, pu-los no chão"); "A Figueira" (Há de haver uns sete anos fez um inverno molhado e frio como nunca passei outro"); "Uma Balda do Gemada" (Isto feito, afastei-me como umas sete braças, firmei as rédeas e cravei as esporas na barriga do cavalo teimoso..."), para citar apenas alguns.

O humor tem essa função de unir o sagrado e o profano, representado pelo número sete. Aqui não há separação entre sagrado e profano, nos *Casos,* há esta mistura de dimensões, formando uma unidade dos opostos entre humor e dor.

Assim, são os *Casos* um misto de humor e dor que descrevem a figura do Romualdo construindo sonhos, empreendendo ações, resolvendo problemas, atravessando terras e mares, cavalgando em meio ao minuano frio e aquecendo-se junto ao fogo de chão, uma rede de opostos na unidade do humor.

Conclusão

No entender de Bastos Neto, há um caráter universal do riso, que assume as particularidades conforme os mecanismos dos quais o autor lança mão para compor sua obra. "No caso da obra de Simões, pensar o riso suscitado a partir dos preceitos românticos, de negatividade, de destruição do original, e 'engessar' o riso suscitado como crítica ao mito do gaúcho, única e exclusivamente, pouco permite que se encontre ali a riqueza dos contos de humor do folclore".[40] Segundo o autor, o riso

[39] Ibidem, p. 56.
[40] BASTOS NETO, op. cit., p. 45.

popular ajuda a entender melhor as imagens evocadas por Simões Lopes para compor os *Casos,* dialogando com a cultura popular do riso, do que reduzir o riso apenas à crítica ao mito do gaúcho. Ou seja, não se trata de assumir um modelo dualista sério - mito; riso - desmitificação, mas de ler e compreender os *Casos* nesta tensão da narrativa em contradição, emergindo da própria situação vivida pelo autor.

Então, podemos concluir que "a presença desse riso popular e permanente em obras cômicas faz com que a versão 'risível' dos mitos conviva com a versão 'séria' dos mesmos, num movimento paródico de integração entre as formas, enfraquecendo (mas não inviabilizando) o esvaziamento ideológico do sentido original**"**.[41]

A figura de Romualdo, nos *Casos,* estabelece estão tensão dialética entre o risível e o sério, convidando o leitor a interpretar o lado *risível* de um mundo *sério*, constituído pela dureza do cotidiano, portanto, convidando a superação criativa pelo humor. A temática gaúcha vive nesta contradição do cômico e da seriedade, porém, convidando o leitor à fantasia e ao riso alegre, ou seja, à superação, porque "se não podemos escapar à seriedade da existência, se o sério baliza nossas atitudes do cotidiano, deixemos um tempo para a fantasia, para o sonho, onde se encontra certo 'descanso' para a alma, e o riso pode ser uma ferramenta para isso**".**[42] Como diz o narrador: "Findava aqui, no caso, deste talho. Apenas, ao canto da página, a lápis, havia ainda uns dizeres que custei a decifrar, e que afinal eram estes: o 2° volume será dos "Sonhos de Romualdo". Durmamos, pois, e vamos sonhar também...

Referências

ARENDT, João Cláudio. O imaginário social em João Simões Lopes Neto. *MÉTIS: história & cultura,* v. 2, n. 4, p. 107-118, jul./dez. 2003.

BASTOS NETO, Oscar Ferreira. *O riso popular nos Casos do Romualdo, de Simões Lopes Neto*. Trabalho de conclusão de curso. 2011. (Curso de Letras) - UFRGS, Instituto de Letras, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento:* o contexto de François Rabelais. Trad. de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BERGSON, Henri. *O riso:* ensaio sobre o significado do cômico. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

[41] BASTOS NETO, op. cit., p. 46.
[42] Ibidem, p. 47.

BORGES, Luís. *João Simões Lopes Neto um pensador social da educação.* 2013. Tese (Doutorado em Educação) - UFPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. (Texto usado para qualificação de tese).

CHIAPPINI, Lígia. Simões Lopes Neto, um poeta da imensidão. *Nonada Letras em Revista,* Porto Alegre, ano 15, n. 19, p. 97-108, 2012.

FIGUEIREDO, Janaína Bacelo. Casos do Romualdo, de João Simões Lopes Neto: o monarca das coxilhas desmitificado pelo riso. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

LOPES NETO, J. Simões. *Casos do Romualdo*. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1983.

LOPES NETO, João Simões. *Casos do Romualdo*. Ed. rev. Porto Alegre: M. Livreiro, 2004.

LOPES NETO, João Simões. *Contos gauchescos e Lendas do Sul.* Edição Crítica organizada por Aurélio Buarque de Hollanda. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1961. Posfácio de Carlos Reverbel.

MOUTA, Margarida Amélia de Sá Vieira. *Linguagem, transgressão e disfuncionalidade:* uma abordagem enunciativo-pragmática do humor na comunicação verbal. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto, 1996.

SPONVILLE, A. C. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: M. Fontes, 1995.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo. Civismo e educação na primeira república: João Simões Lopes Neto. *História da Educação,* ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 279-292, jan./abr. 2009.

ZANCHET, Maria Beatriz. Simões Lopes Neto: O sagrado e o profano da mentira. *Revista Trama,* v. 1, n. 1, 1º sem. 2005.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura no Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

4. DAVID CHARLES: FOCALIDADE E ANALOGIA[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.65-69

João Hobuss[2]

Este texto não pretende analisar detalhadamente a totalidade dos argumentos do notável texto de David Charles[3]. Seu objetivo principal é, tão somente, apresentar uma leitura que foge à discussão que foi proposta na primeira edição deste livro, na medida em que Charles, ao discutir de que modo podemos entender a *eudaimonia* aristotélica, busca fugir do conflito tese dominante *x* tese inclusiva[4] que marcou a literatura sobre o tema nas últimas décadas. Eventualmente, será sugerida uma crítica que possa, talvez, mostrar que, a despeito da rigorosa e consistente argumentação do autor em questão, a solução proposta não satisfaça o objetivo primordial do artigo.

* * *

Na sua concepção alternativa, Charles apresenta o *Centralising Principle* (Princípio Centralizador), que seria adotado por Aristóteles em 1096b 27-31, ao longo do capítulo onde este critica a teorica platônica concernente ao Bem. Nesta passagem, Aristóteles afirma que o que é bem não é um homônimo por acaso, questionando se não é o caso do que é bem ser derivado de um só Bem ou concorrente a um só Bem, ou se se trata de analogia, "do mesmo modo como a visão é para a alama e o *nous* para o corpo". Desta forma, sustenta Charles, se podemos admitir que as coisas podem ser consideradas boas de diferentes maneiras, "elas são derivadas ou concorrem a um caso

[1] Esse texto apareceu originalmente, como um anexo, em HOBUSS, J. *Eudaimonia e aut5ossuficência em Aristóterles*.2.ed. Pelotas: EDUFPel, 2009, e só é reapresentado em função da homenagem ao meu amigo e colega Osmar Schaefer.
[2] UFPel/CNPq.
[3] *Sobre* "Aristotle on well-being and intellectual contemplation". *Supplement to the Proceedings of Aristotelian Society*, 73 (1), 1999, p. 205-223.
[4] Charles toma o cuidado de se distanciar deste discussão, e, especialmente, do inclusivismo entendido como uma lista de bens que acabam por constituir a vida boa, que poderia reivindicar um certo parantesco com a tese exposta no artigo (cf. p. 223, n. 11): "For my Aristotle (unlike this inclusivist cousin) can *justify* including some things on this list (and excluding others) because they are analogous to intellectual contemplation".

central", ou focalmente ou por analogia [5], sendo que estas duas possibilidades consideradas serão definidas por Charles como C-relações (relações centralizadas).

Entendido desta forma, o bem humano deve ser considerado, no seu caso central, como estando em conformidade com a virtude melhor e mais perfeita[6] (*goal-like*). Isto permite sustentar que todos os outros bens seriam intâncias deste bem, ou seja, estão C-relacionados, pois todos eles estão, de algum modo, em relação com o caso central[7]. Por exemplo, a atividade virtuosa poderia ser uma instância do bem humano apenas no caso em que estivesse C-relacionada com este[8].

Ora, segundo Charles, existem variadas atividades que envolvem razão, na medida em que é possível afirmar que o bem humano pressupõe o bom emprego da razão, sendo que cada uma destas atividades que envolvem razão serão "elementos do bem humano", se relacionadas ao caso central. Para tal, elas devem derivar deste ou concorrer para ele, ou, ainda, serem análogas ao mesmo, o que parece coerente, pois é evidente que Aristóteles aceita a existência de uma variedade de virtudes, e, por conseguinte, de uma pluralidade de bens[9].

Então, duas são as possibilidades exibidas por Charles:

(i) focalidade; e
(ii) analogia.

No caso da (i) focalidade, Charles reconhece que ela não desempenha um papel fundamental na *EN*, porque ali "Aristóteles não vê a atividade virtuosa como boa apenas devido ao fato que produza contemplação"[10]. Nem mesmo a sabedoria prática pode ser entendida como "uma determinação da sabedoria teorética"[11]. Por isto o caso parace ser (ii), analogia.

Várias passagens são mencionadas por Charles, seja nas *Metafísica* (1093b 18-20), como nos *Tópicos* (108ª 10-14, 108b 23-27), que parecem demonstrar ser este o caso, embora estas passagens ainda não sejam de todo satisfatórias, pois "o que é requerido é uma caracterização geral da analogia, ou, fracassando nisto, alguns

[5] D. Charles, *op. cit.*, p. 211.
[6] *Idem*, p. 212.
[7] *Idem*.
[8] *Idem*.
[9] *Idem*, p. 213.
[10] *Idem*.
[11] *Idem*, p. 214.

exemplos mais perspícuos e detalhados de analogias"[12], que vão propiciar o estabelecimento de uma "analogia estrutural" (cf. *Partes dos animais* 653b 35ss, *História dos animais* 516b 14ss). Este modelo pode ser aplicado no caso do bem? "Um termo será analógico se e somente se os casos relevantes (A, C) de bens são relacionados analogicamente. Charles tem em mente *Met*. 1069b 24-26: "como a matéria para as substâncias perecíveis, então a matéria tópica para as substâncias eternas". A matéria perecível (A) e tópica (B) seriam análogas, porque "A desempenha um papel nas substâncias perecíveis como o de C nos objetos eternos em movimento"[13].

Logo, identificada esta analogia estrutural, não é complexo aplicá-la a, por exemplo, à relação entre a sabedoria prática e teórica, porque "a *theoria* é o excelente exercício de uma dada capacidade racional"[14], que tem como objeto apreender as verdades eternas, enquanto a sabedoria prática tem objetivo semelhante, mas voltada às verdades práticas, ambas sendo desejáveis por si mesmas. As duas operam em diferentes esferas de conhecimento, a partir de princípios distintos, mas são claramente análogas[15], sendo que a primeira deve ser reconhecida como o exemplo central do bem humano, e a segunda um exemplo do bem humano, por conseguinte estabelecendo a já mencionada analogia estrutural:

> "Como a *theoria* é a atividade excelente (*goal-like*) de uma capacidade da alma, então a sabedoria prática é a atividade excelente (*goal-like*) de outra capacidade da alma"[16].

Assim:

> (a) a *theoria* é o caso central da *eudaimonia* humana;
> (b) o exercício da sabedoria prática é um caso da *eudaimonia* humana (é C-relacionado à *theoria*), o que, por analogia, pode ser estendido a outras atividades humanas, como, por exemplo, às virtudes.

[12] *Idem*, p. 215. Estes exemplos podem ser encontrados nas páginas 215-216, mas não serão descritos em função do objetivo desta apresentação.
[13] *Idem*, p. 216.
[14] *Idem*, p. 217.
[15] *Idem*.
[16] *Idem*.

Para reforçar seu ponto, Charles retém a palavra *malista* na frase "o que o homem é *mais que tudo*" no final de 1178ª 5-8. Esta seria uma noção essencialmente comparativa, não restritiva, pois não é difícil sustentar que o mais distintivo que encontramos no homem é o seu intelecto, mas isto não exclui as outras atividades que ele pode efetivar, na medida em que não é a única coisa que caracteriza o homem, sendo que as atividades supracitadas relacionam-se com o intelecto por analogia[17], especialmente a sabedoria prática e as virtudes morais.

A argumentação de David Charles é extremamente sedutora. Não é possível estabelecer uma discussão crítica no que concerne à fundamentação fina levada a termo pelo autor, já que o objetivo deste "anexo" é apenas apresentar uma alternativa ao conflito entre as teses introduzidas por Hardie. Mas, é importante ressaltar, que talvez a argumentação encontre alguma dificuldade ao retomar uma passagem que é citada, mas não desenvolvida, na p. 210 do artigo.

A passagem em questão é 1099ª 29-30:

> "Com efeito, todos estes atributos [o que é da mais belo, de mais justo, de melhor, de mais agradável] pertencem, ao mesmo tempo, às atividades que são as melhores, e estas atividades, *ou* uma dentre elas, é a melhor, nós dizemos que constituem a felicidade"

De acordo com Charles, a melhor virtude deve ser identificada com "the best one of the virtues", a melhor das virtudes, mencionada na passagem acima, que seria "identificada mais naturalmente com a virtude mais forte de X 7"[18], pois Aristóteles teria em mente a virtude melhor e mais perfeita, e estaria simplesmente contrastando, ao fazer uso de "melhor e muitas virtudes", entre uma virtude mais elevada e todas as outras virtudes[19], entre a contemplação e as outras virtudes.

Parece atrativo, mas o *ou* na passagem oferece uma opção, e esta opção, contrária ao que sugere Charles, também é uma opção sedutora, e encontra conforto em variadas passagens da ética aristotélica, não excluindo assim, à primeira vista, a tese inclusiva mitigada oferecida na primeira edição deste livro, retomada e revisada nesta nova edição.

---

[17] *Idem*, p. 220.
[18] *Idem*, p. 210.
[19] *Idem*.

De qualquer modo, seria necessária uma discussão mais pontual com os argumentos de David Charles, o que não é a intenção, como já foi dito, neste momento.

O estabelecimento das teses inclusiva e dominante por Hardie que para este era apenas uma aparente contradição - que não se sustentava através de uma investigação mais atenta-, suscitou um dos mais ricos debates acerca de um dos pontos da ética de Aristóteles, provavelmente o mais central, sem desprezar a riqueza temática da mesma. Variadas argumentações vêm sendo desenvolvidas, como já mencionado, nas últimas décadas, mas que permaneciam no interior da distinção inclusivo/dominante, sem oferecer alternativas viáveis de interpretação para além destas teses, argumentações exaustivas, pontuais, rigorosas, sofisticadas.

Por isto, o artigo de David Charles lança um desafio a todos os defensores de uma ou outra, tese, inclusivistas e intelectualistas, no sentido de se posicionarem, e confrontarem sua tese, para observar se ela pode ser realmente justificada, ou não.

Embora lance o desafio de modo elegante e consistente, ainda assim, ao meu ver, a tese inclusivista oferece uma solução melhor acerca do debate, como tentei mostrar em *Eudaimonia e autossuficiência em Aristóteles*.

5. O PROJETO ANTROPOLÓGICO DE MAX SCHELER

https://doi.org/10.36592/9786587424576.71-86

Manoel Vasconcellos[1]

Nosso objetivo no presente estudo é analisar o projeto antropológico de Max Scheler (1874 – 1928), a partir de sua obra *Die Stellung des Menschen in Kosmos*. É certo que a antropologia de Scheler não pode ser reduzida a esta obra, pois é bem mais vasta, mas não se pode negar que é precisamente aí que ele apresenta as ideias fundamentais da grande antropologia que preparava e que não pôde levar a cabo em virtude de sua morte. Ao analisar a obra, vislumbraremos sua pretensão de ser uma superação de todas as ideias, até então, formuladas em torno do homem, ao longo dos tempos. Num segundo momento, procuraremos refletir sobre a noção scheleriana de *espírito*, fundamental para entender por que tal categoria é definidora da essência do homem. A partir daí julgamos ter elementos suficientes para compreender a significativa contribuição trazida pelo filósofo alemão para uma melhor compreensão do horizonte antropológico.

1 O lugar do homem no cosmos

O Lugar do Homem no Cosmos surge de uma conferência intitulada *O Posto Singular do Homem,* proferida por Scheler em abril de 1927, em Darmstadt e constitui-se numa preparação, uma espécie de resumo das ideias que estavam sendo desenvolvidas pelo autor e que seriam publicadas em sua *Antropologia Filosófica*, prevista para 1929. O próprio Scheler, na apresentação da obra, diz que o que ali aparece é fruto, em grande parte, de suas aulas sobre os Fundamentos da Biologia, sobre Antropologia Filosófica, sobre Teoria do Conhecimento e sobre Metafísica, todos estes, cursos por ele ministrados, na Universidade de Colônia, entre 1922 e 1928. Scheler intenta investigar o papel do homem na totalidade do ser.

---

[1] *Prof. Depto. Filosofia UFPel*

Scheler esclarece que *o lugar do homem no ser* é a questão que sempre obteve maior atenção de sua parte, considerando mesmo como o problema central em torno do qual convergem todas as demais questões filosóficas de que tratou. Satisfatoriamente percebe que os problemas de antropologia filosófica estariam no centro da preocupação filosófica alemã, alcançando não apenas os filósofos, mas também biólogos, médicos, psicólogos e sociólogos, todos preocupados em buscar uma nova imagem da estrutura essencial do homem.

De fato, Scheler olha a totalidade, a partir do homem e, por isso, conforme Mandrioni[2], o filósofo busca a determinação eidética como uma reposta à pergunta pela essência do homem, no quadro da fenomenologia; além disso, busca a determinação normativo-prática, no sentido da destinação, em forma de tarefas e projetos autenticamente humanos, como fundamentação ética de seu personalismo axiológico e, por fim, busca uma determinação metafísica do homem, acenando para um fundamento último, na forma de uma "metafísica de Ato ou de Absoluto".

Na introdução à obra, Scheler elenca as diversas tradições em torno do homem, acessíveis a um europeu culto de sua época. São elas: a judaico-cristã (o homem criado à imagem e semelhança de Deus e manchado pelo pecado); a da antiguidade clássica (o homem é um animal dotado de logos); a da ciência (animal nascido dos graus inferiores da evolução da vida). Entende-as como uma antropologia científica, outra teológica e, uma terceira, filosófica. Julga que nenhuma delas é capaz de fornecer uma ideia unitária do homem. Afirma que, em nenhuma época o homem se tornou tão problemático para si mesmo e, diante disso, propõe uma nova antropologia filosófica, sobre novas bases, tratando da essência do homem, bem como suas relações com os demais seres da natureza, buscando também identificar o singular lugar metafísico ocupado por este ser vivo que não só está subordinado ao conceito de animal, ainda que constitua uma parte relativamente pequena do reino animal. Ressalta o autor que a palavra *homem* designa também um conjunto de coisas opostas ao conceito genérico de *animal*, conceito insuficiente para mostrar o que é *essencial* ao homem. O que Scheler quer investigar é se este conceito mais amplo, que concede ao homem uma

[2] "Assim, a antropologia de M. Scheler, além de ser uma ontologia do homem, se converte no lugar central para a instauração de uma metafísica do Ato. Dimensão ontológica e dimensão metafísica se encontram intimamente ligadas e mutuamente exigidas. Ambas áreas de investigação são requeridas para compreender a móvel, complexa e variada resposta scheleriana à pergunta pela situação do homem no cosmos". Hector Mandrioni. Ensayos Filosoficos, p. 29.

singularidade no cosmo, possui, de fato, legitimidade. Com tal intento, procura investigar os graus do ser psicofísico.

Scheler mostra que o homem é um ser que, além de apresentar características objetivas, comuns a todos os seres vivos, possui também um predicado essencial, que é justamente o fato de não ser apenas um objeto diante de observadores externos, mas, possuir um *ser para si*, um *ser íntimo*. Para Max Scheler, o grau mínimo de ser psíquico é ocupado pela *planta*: trata-se de um ser vivo, evidentemente, que possui pulsão afetiva, que é o primeiro nível de desenvolvimento vital, mas, a planta não tem consciência, nem representação. Trata-se de um impulso em que ainda não há sentimento, nem mesmo instinto. Trata-se, no caso da planta, de assumir uma direção em relação a algo, à luz, por exemplo. Este impulso, mesmo sendo primário, encontra-se acima do que ocorre com os seres inorgânicos. Um tal impulso se faz presente também nos animais e, inclusive, no homem. Max Scheler faz questão de acentuar este fato para evidenciar que o homem não é apenas espiritual, mas, antes de tudo, é vida[3].

Um outro grau, mais elevado é o do *animal***,** o qual possui a sensação, mas também o instinto, cujas características fundamentais são: sempre visar a um fim; constituir-se numa aptidão, sempre pronta a intervir; sempre visar a utilidade da espécie; ser inato e hereditário e, por fim, representar uma conduta que independe do número de tentativas realizadas. Para Scheler, o instinto caracteriza fundamentalmente o mundo animal, embora também esteja presente no homem, embora este último não seja essencialmente um ser instintivo. Ainda no animal é possível perceber a *memória associativa* que possibilita a modificação gradual da conduta, tendo em vista fins práticos da vida. Ela sempre depende de uma conduta anterior, da mesma índole e também do número de ensaios realizados para concretizar algo, ou seja, o animal repete os comportamentos satisfatórios, ao mesmo tempo que evita os desprazeres. A memória associativa, presente também no homem, leva à efetivação de uma tradição, embora tal tradição não determine a essência humana. O animal possui um grau de intimidade consigo mesmo muito maior do que a planta e também possui inteligência (ao menos os animais superiores): Max Scheler refere as experiências de Köhler com antropoides, os quais, frente a alguma dificuldade que

[3] "... a pulsão afetiva determina o homem. Ela parece, aí, como sendo 'a unidade de todas as tendências e emoções humanas' e como condição de possibilidade da experiência da realidade. Para resumir, pode-se dizer que, pela Pulsão afetiva (Gefühlsdrang), o homem é um ser 'familiar' com a vida. Longe de ser apenas espiritual, o homem é vida". O. M. Schaefer. Antropologia Filosófica e Educação, p. 93-4.

impedia a satisfação de alguma necessidade, buscavam resolvê-la criando um fato novo (que não fazia parte dos seus atos, criados pela memória associativa e independentemente do número de tentativas). Trata-se de uma inteligência prática, dirigida à ação. Também o homem possui inteligência prática, mas no homem, ao contrário do animal, a inteligência pode ser assentada em função de uma finalidade espiritual. A pulsão afetiva, o instinto, a memória associativa e a inteligência prática mostram que o homem é um ser que está inserido na vida, embora nenhum desses graus evidenciem o que é essencialmente humano[4].

Surge, então, uma questão decisiva para o problema do homem. Se se concede inteligência ao animal, então, existe algo maior que uma diferença de grau entre o homem e o animal? Há uma diferença essencial? Existe algo que diga respeito especificamente ao homem, algo que a inteligência e a ação não esgotam e nem mesmo atingem? Ao abordar o tema, Scheler identifica dois caminhos, com os quais não concorda: de um lado, há os que concebem a inteligência e capacidade de escolha como características peculiarmente humanas, afiançando, dessa forma, uma diferença essencial; de outro lado, os evolucionistas, seguidores de Darwin e Lamarck, negam que haja uma diferença entre o homem e o animal, uma vez que o animal possui inteligência. Para Scheler, o que caracteriza o lugar singular do homem, está muito acima do que se entende por inteligência ou capacidade de eleição. O específico do homem está no que chama de *espírito*.

O espírito, se opõe a toda a forma de vida em geral, é um princípio que não se reduz à evolução natural da vida, mas que diz respeito ao fundamento das coisas, ao mesmo fundamento do qual a vida é uma manifestação parcial. Tal princípio foi chamado pelos gregos de *razão*, mas Scheler prefere uma definição mais ampla, que além da razão, compreenda também a intuição e os atos emocionais e volitivos, tais como a bondade, o amor, o arrependimento, a veneração, etc. A noção de espírito daria conta dessa amplitude e Scheler dirá que a *pessoa* é, precisamente, o centro ativo em que se dá a manifestação do espírito, dentro das esferas do ser finito.

[4] "Um primeiro momento da antropologia scheleriana consiste, pois, em aclarar a dimensão que insere o homem na vida. As diferentes formas de vinculação recebem sua eficácia da energia da Pulsão e constituem uma espécie de infraestrutura do humano. Mas não se deve perder de vista que, ao atribuir grande importância às forças irracionais e ao domínio vital, Scheler não faz desta esfera a essência do homem". O. M. Schaefer. Antropologia Filosófica e Educação, p. 98.

Mas, o que caracteriza o espírito? Em primeiro lugar esclarece que o espírito evidencia capacidade humana de estar *aberto ao mundo*. Enquanto o animal se perde numa postura estática, uma vez que é totalmente absorvido pelo meio, o homem, não está preso aos instintos ou ao mundo circundante, ele está aberto ao mundo, só o homem tem um mundo, pois só ele é capaz de desprender-se existencialmente do orgânico, transcendendo o seu meio para colocar-se frente ao mundo. Uma outra característica do espírito é o ter *consciência de si:* o animal tem consciência das coisas, mas é incapaz de ser consciente de si mesmo, pois o animal sabe do seu mundo circundante, mas não sabe que sabe. O homem, por seu turno, é íntimo de si mesmo, podendo objetivar sua vida psíquica e fisiológica. Salienta o autor que apenas o homem é capaz de elevar o meio à dimensão de mundo e, mais ainda, é capaz de converter em objetiva a sua própria constituição fisiológica e psíquica, de tal modo que é capaz de modelar livremente sua vida. Entende que, embora o espírito possibilite a vida objetiva, ele mesmo não pode ser objeto, pois a pessoa não pode ser nem objeto, nem coisa, só existindo em seus atos e por seus atos. O espírito é atualidade pura, existente apenas na realização livre de seus atos.

Para melhor elucidar o que seja o espírito, Max Scheler analisa um ato especificamente espiritual, qual seja, o ato de *ideação,* entendida como sendo a ação de compreender as formas essenciais da estrutura do universo, não tendo em conta eventuais observações e interferências indutivas. A ideação seria o conhecimento da essência, é a capacidade de separar a essência do ser -aí, constituindo o caráter fundamental do espírito humano, sobre o qual se fundamentam todos os outros caracteres. A ideação tem seus fundamentos na redução fenomenológica, pois a ideação é um ato espiritual que requer a técnica da redução[5]. Max Scheler apresenta ainda uma outra característica deste espírito, que é precisamente a *ascese*, definindo o homem como asceta da vida. O homem pode assumir uma conduta ascética frente a esta vida que lhe estremece com violência. O homem pode reprimir ou, até mesmo, submeter seus impulsos, pois, ao contrário do animal, ele é o ser que sabe dizer *não*,

[5] Llambias de Azevedo, em torno disso, aponta uma divergência entre Scheler e Husserl, pois "Husserl entendia a redução como a suspensão do juízo de existência. Mas, o juízo de existência é um juízo sintético paradoxal, porque não expõe nenhuma nota nova do objeto. O que lhe concede satisfação e, portanto, o justifica, é o momento da realidade e os atos que o dão. Mas, como sabemos que o momento da realidade se dá na vivência de uma resistência contra nossa vida impulsiva, a ideação, a intuição das essências, requererá a abolição do momento da realidade nos objetos. Mas, para isto não é suficiente a mera suspensão do juízo, que é um procedimento do pensamento, mas a inibição dos atos que dão a realidade. Isto requer uma técnica, ou seja, uma ação interna" Juan Llambìas de Azevedo. Max Scheler, p.442

ele sabe protestar contra toda realidade, por isso, é capaz de edificar sobre o fundamento de sua percepção, um reino do pensamento, podendo canalizar a energia (latente nos impulsos reprimidos) até o espírito que habita nele. O homem pode sublimar as energias de seus impulsos em atividades espirituais[6].

Scheler aborda, então, uma questão que diz ser decisiva: qual a origem do espírito? O espírito nasce por obra do ascetismo, uma vez que o homem é capaz de dizer não, ou estaria aí tão somente a origem da sua energia? Sua convicção é que a atividade negativa não condiciona o ser do espírito, mas tão somente o seu aprovisionamento de energia e sua capacidade de manifestação. O espírito, como tal, é um atributo do ser mesmo que se manifesta no homem, na unidade da pessoa que se reconhece em si mesma. Em sua forma pura, o espírito carece de poder, força e atividade. É o ascetismo que, agregado ao espírito, faz com este adquira o grau atividade.

Partindo daí Scheler descobre as duas primeiras possibilidades de conceber o espírito: a primeira, desenvolvida pelos gregos, atribui ao espírito mesmo, não apenas força e atividade, mas o máximo de poder e força; é a *teoria clássica do homem*. A segunda, é o oposto da primeira; para esta *teoria negativa do homem*, o espírito nasce exclusivamente por virtude daquele *não*. Scheler desaprova as duas teorias, sustentando que aquele ato negativo tem por resultado dotar de energia o espírito, que é impotente por natureza e consiste apenas em um grupo de puras intenções. O espírito não nasce da obra deste ato. A teoria negativa é representada pela doutrina budista da salvação, pela teoria da autonegação da vontade de viver de Schopenhauer, pelo livro *O Enigma da Humanidade*, de Alsberg, bem como por Freud, especialmente em *Além do Princípio do Prazer*. Todos estes autores, de diferentes formas, falam da anulação da vontade de viver, da repressão dos impulsos, da sublimação etc. A teoria negativa, contudo, não responderia a questões elementares, tais como: o que anula a vida? O que reprime os impulsos? Esta teoria, segundo Scheler, pressupõe o que ela pretende explicar: a razão, o espírito, a autonomia do espírito e a identidade parcial de seus princípios com os do ser.

---

[6] "A abertura ao mundo, a objetivação, a consciência de si, a ideação, a ascese constituem uma estrutura indissociável que é Espírito. Scheler deduz daí a diferença essencial entre o homem e o resto da natureza. Só o ser homem porque espiritual, é capaz de apreender a estrutura essencial do mundo. O animal permanece escravo de seus instintos, de seu meio. Ele não tem mundo. O homem, pelo contrário, torna-se livre na medida em que é capaz, graças a seu espírito, de se desprender das forças que o ligam à realidade". O. Schaefer, op.cit, p.105.

De outro lado, a teoria clássica do homem, domina quase toda a filosofia ocidental. É a teoria da autarquia da ideia, a teoria de que a ideia está originariamente dotada de força e atividade, sendo capaz de ação causal. Esta teoria está presente em Platão, Aristóteles, na religiosidade judaico-cristã, em Fichte e Hegel. Ela se apresenta em duas formas capitais: a doutrina da alma humana substancial e espiritual e as teorias segundo as quais só existe um espírito único, do qual todos os demais espíritos são meros modos ou centros de atividade. Para Scheler, o erro desta teoria consiste em supor que este mundo em que vivemos está ordenado desde sua origem e constantemente, de maneira tal, que as formas do ser, quanto mais altas são, mais aumentam não apenas em valor e sentido, mas também em força e poder. Enquanto a teoria negativa do homem conduziria a uma falsa explicação mecanicista de todas as coisas, a teoria clássica levaria a uma absurda concepção teleológica do universo, como a que domina em toda a filosofia teísta ocidental.

Contra estas duas teorias, Scheler afirma que o espírito *não possui poder*. O que existe de poderoso são as pulsões, pois a realidade mais poderosa é constituída pelos centros de força do mundo inorgânico, pois são os pontos mais baixos em que a pulsão age. Já o espírito, não possui nenhuma força, sendo incapaz de realizar qualquer coisa. Considerado em si mesmo, o espírito é um conjunto de puras intenções que não possui energia própria, recebendo de fora a energia que necessita para sua manifestação[7].

Para Scheler, a teoria clássica do homem encontrou sua mais influente forma madura na doutrina de Descartes, que com sua divisão das substâncias em pensantes e extensas, introduziu na consciência ocidental *um exército de graves erros* sobre a natureza humana, já que o universo, consoante a concepção cartesiana, seria composto só de pontos pensantes, além de um forte mecanismo a ser investigado geometricamente. Em tal doutrina, o que vale é a nova autonomia e soberania do espírito e o conhecimento de sua superioridade em relação ao que é orgânico, vivo. Tudo o mais é erro.

[7] "Para sintetizar a questão sobre a intervenção do espírito, pode-se dizer: Ele intervém, não graças a sua energia própria, mas graças à energia que recebe, por ocasião do recalque das tendências. Sua intervenção se faz sob a forma da 'direção' e da 'conduta', isto é, o espírito apresenta ideias, intentos, projetos, e a vontade liberta ou inibe os impulsos tendenciais, segundo os quais vão ao encontro ou se opõem aos valores apresentados pelo espírito. O Espírito tem, portanto, na realidade, facilidade de elaboração teórica. É por isso que pode apresentar ideias aos poderes tendenciais". O. Schaefer, op.cit. p. 108 – 9.

Scheler percebia, na época em que desenvolveu estas ideias, a convergência dos pontos de vista de médicos, naturalistas e filósofos em torno da concepção de que não existiria uma alma substancial, localizada num ponto determinado (o que é admitido por Descartes). Para Scheler, Descartes também errou ao dizer que o psíquico consiste apenas na consciência, uma vez que o campo fisiológico paralelo aos processos psíquicos, seria o corpo inteiro e não apenas o cérebro. Para Scheler, o processo da vida fisiológica e o da vida psíquica são idênticos, desde um ponto de vista ontológico, como já Kant suspeitara. O fisiológico e o psíquico são dois aspectos, a partir dos quais, se pode considerar um mesmo processo vital, por isso, Scheler pensa que o abismo aberto por Descartes estaria fechado *até o ponto em que quase tocamos já a unidade da vida.*

Scheler percebe, porém**,** uma antítese presente no homem**,** antítese de uma outra ordem. É precisamente a antítese entre a vida e o espírito: trata-se de dois princípios diferentes, mas que são interdependentes, na medida em que o espírito ideifica a vida e a vida é a única que pode pôr em atividade e realizar o espírito, desde o mais simples dos seus atos, até a execução de uma dessas obras a que atribuímos valor e sentido espiritual. Segundo Scheler, esta concepção foi falseada por todo um grupo de concepções filosóficas, entre as quais as concepções naturalistas de caráter mecânico-formal que não percebem a essência da vida com sua natureza e suas leis próprias. Tais concepções fazem da vida uma categoria básica da concepção total de homem e do espírito, exagerando o princípio do alcance do princípio da vida. Consoante Scheler, o grande equívoco do idealismo ocidental na teoria clássica, consistiu em não perceber que a razão não é capaz de reger as paixões, em virtude de uma sublimação, algo que já Spionoza havia apontado. Os naturalistas, por seu turno, desprezaram a originalidade e a autonomia do espírito.

Scheler também critica a teoria antropológica de Klages. Este, da mesma forma que Scheler, também coloca a vida e o espírito como categorias fundamentais, mas, para Klages, o espírito é considerado como algo originário, mais equiparado à inteligência e à faculdade de escolher, exatamente do modo como entendem os positivistas e pragmatistas. Ele não reconhece que o espírito, primariamente, não apenas objetiva, mas também intui ideias e essências sobre a base de uma desrealização. O espírito, assim despojado de sua verdadeira medula e essência, é em seguida, desvalorizado por completo.

Max Scheler finaliza sua obra elucidando o escopo de uma antropologia filosófica: mostrar como a estrutura fundamental do ser humano explicaria todos os monopólios, todas as funções e obras específicas do homem: linguagem, consciência moral, as ferramentas, as armas, as ideias de justiça e injustiça, o Estado, a administração, as funções representativas das artes, o mito, a religião e a ciência, a historicidade e a sociabilidade. Não sendo possível analisar todas estas esferas, o autor concentra-se nesta conclusão da obra na relação metafísica do homem com o fundamento das coisas. Para Scheler há uma íntima necessidade humana em conceber a ideia formalíssima de um ser supra sensível, infinito e absoluto que se transforma em homem, através da consciência do mundo e de si mesmo e, por causa da objetivação de sua própria natureza psicofísica.

Colocando-se fora da natureza, o homem volta-se para si, perguntando-se pelo seu lugar. Nesta volta a si, o homem depara-se com a possibilidade do nada absoluto e isto lhe impede de seguir perguntando. Há uma necessidade essencial entre a consciência do mundo, a consciência de si e a consciência formal de Deus no homem. Para Max Scheler assim como a consciência de si e a consciência do mundo pertencem, são constitutivas da essência humana, também a esfera de um ser absoluto pertence a essa essência, não importando se tal esfera é ou não acessível ao conhecimento. A consciência de si, a consciência do mundo e a consciência de Deus, formam, de fato, uma indestrutível unidade estrutural: para Scheler, no momento em que o homem disse não à realidade concreta do meio, no momento em que colocou-se numa postura aberta ao mundo, no momento em que rompeu com os métodos de adaptação ao meio e empreendeu a direção contrária, no momento em que se colocou fora da natureza, sendo o senhor dela, o homem já não podia mais conceber-se como um simples meio desta natureza, como uma simples parte deste mundo sobre o qual havia se sobreposto de um modo tão ousado.

O homem, ao descobrir a contingência do mundo, bem como seu ser excêntrico ao mundo, poderia assumir uma das seguintes atitudes: ou bem poderia colocar em ação seu espírito cognoscente, a fim de apreender o absoluto, inserindo-se nele; tal é a origem da metafísica, ou bem, poderia seguir o invencível impulso da salvação, refugiando-se em seu poder, mediante os ritos e o culto: a superação do niilismo mediante tais formas de salvação e proteção é o que se entende por religião. Scheler apresenta então, o que seria sua posição: rechaçar as ideias de tal caráter, pois o autor

nega o suposto teísta que afirma um Deus espiritual e pessoal, onipotente em sua espiritualidade. A relação do homem com o princípio do universo consiste em que tal princípio seja apreendido imediatamente e se realize no homem mesmo que, como ser vivo e ser espiritual, é um centro parcial de impulso e do espírito do ser existente por si. Se trata, como reconhece Max Scheler, de um olhar para Spinoza, Hegel, entre outros. Para Scheler é no homem que o ser primordial adquire consciência de si mesmo, no mesmo ato em que o homem se contempla fundado em tal princípio. Uma tal perspectiva é uma consequência da ativa decisão tomada pelo centro de nosso ser de laborar em prol da exigência ideial da *deitas*, é uma consequência do intento de efetivá-la, contribuindo para o engendramento do Deus que se está fazendo, desde o primeiro princípio das coisas e é a compenetração crescente do impulso com o espírito.

Para Scheler, o homem, o eu e o coração humanos são os lugares da autodivinização, pois aí reside o advento de Deus, de modo acessível ao homem. Tal lugar é uma verdadeira parte deste processo transcendente, mas o advento do homem e o advento de Deus estão mutuamente implicados, pois o homem não pode cumprir seu destino se não sem saber-se membro daqueles atributos do Ser Supremo, como habitante deste ser. E o ser supremo também não pode conhecer-se sem a cooperação do homem, pois seus atributos vão se desenvolvendo mediante suas manifestações na história do espírito humano e na evolução da vida universal.

A metafísica, diz Scheler, não é uma instituição de seguros destinada a homens que necessitam de ajuda; ela supõe um espírito enérgico e elevado (tal espírito é que permite ao homem suportar a ideia de um Deus que se está fazendo). É no curso da evolução que o homem toma consciência de ser parte da luta pela Divindade. Enquanto a religião estabelece uma relação infantil do homem com a divindade, onde o ser absoluto existe simplesmente para amparar o homem e ser remédio para suas fraquezas e necessidades, a perspectiva apresentada por Max Scheler tem um sentido completamente diverso, onde o Ser Absoluto não existe para amparo do homem, não existem certezas prévias, é preciso empreender pessoalmente a tarefa. É o único meio para saber acerca do ser existente por si.

2 Espírito: a noção fundamental da antropologia

Constatamos que o espírito, uma noção que acompanha Max Scheler desde seus primeiros escritos, é um ponto basilar da antropologia scheleriana. Trata-se de uma estrutura supra vital, que o autor concebe como sendo algo evidente. Mas, o que é mesmo este espírito, que é, a parte superior do ser, sendo, ao mesmo tempo, impotente, na medida em que é desprovido de poder, de força e de atividade? Scheler dirá que o espírito é atributo do ente, que se manifesta no homem, *na unidade de concentração da pessoa que busca recolher-se*. De fato, o acesso ao espírito não é imediato, pois o modo de atingi-lo não pode ser outro, a não ser suas manifestações na conduta humana.

De fato, consoante Scheler, é o espírito que *ideifica* a vida, mas apenas esta é capaz de tornar eficaz o espírito, tanto no que diz respeito ao mais simples atrativo de ato, quanto à realização de uma obra a que se possa atribuir uma significação espiritual. Na verdade, o espírito fornece ideias, ainda que não tenha o poder de concretizá-las. O espírito é, pois, uma faculdade passiva que produz ideias, fenômenos originários e valores objetivos, recebendo da pulsão as energias de que necessita para mostrar-se. Como salienta Schaefer, o espírito como tal é carente de força e atividade; o princípio de energia, de ação e de realização provém da pulsão, embora o espírito possua "uma certa capacidade de intervenção", na medida em que recebe energia da pulsão, através das tendências reprimidas. A antropologia de Scheler está, pois, centrada nas categorias do espírito e da vida. São, por certo, categorias distintas, mas que, se dissociadas, impedem a compreensão do que seja a essência do homem[8].

O estudioso de Scheler, Antônio Pintor Ramos, salienta que o espírito, se considerado negativamente, não deriva da vida, mas, positivamente, se caracteriza pela total originalidade, sendo tal concepção uma crítica ao vitalismo, ao positivismo, ao pragmatismo, bem como a todas as teorias que intentam apequenar as formas superiores do amor a um instinto biológico. Assim sendo, o espírito possuiria um valor supra vital de conhecimento e verdade, cujo fundamento residiria numa ordem

[8] "O discurso antropológico, centrado em volta do espírito e da vida, não é um discurso que traça dois paralelos que jamais se juntam. Trata-se, a nossos olhos, de um discurso que compreende, no ponto de partida, uma tensão que constitui a tela de fundo do próprio homem. É a partir desta apreensão, um caminho em vista da superação desta tensão". O. Schaefer, op.cit., p. 115.

axiológica, válida em si mesma, que não depende da relação com as qualidades vitais de seus suportes[9].

Uma das mais fundamentais características do espírito é a *abertura ao mundo*, evidenciando a liberdade do homem frente ao meio, apesar dos inerentes condicionamentos. O espírito, contudo, permite que o homem escape dos condicionamentos de sua situação, buscando maior grau de objetividade, pois, para ter *mundo*, é necessário tomar a distância necessária, a fim de objetivar as estruturas, de modo a tornar-se um ser com uma estrutura supra vital em relação ao mundo do espírito[10]. Pintor Ramos em seu comentário sobre a noção scheleriana de espírito, destaca esta liberdade frente ao meio, que torna o homem, ao contrário do animal, capaz de ser independente do meio, sendo, inclusive, capaz de "dizer não". Tal independência evidencia a liberdade humana, que possibilita a liberação das pressões condicionantes, preparando-o para o pleno usufruto do autêntico ser livre[11].

Vejamos, agora, o que motivou Max Scheler a empreender esta reflexão antropológica, que bases lhe serviram de sustentáculo. A partir daí, poderemos melhor examinar sua reflexão. Uma primeira constatação que podemos fazer é de que o modo como Scheler apresenta o homem, só pode ser entendido a partir do contexto cultural e científico da Alemanha no final do século XIX e início do século XX. Olhemos, pois, ainda que brevemente, para tal contexto. Se Hegel está certo ao dizer que não é sensato imaginar uma filosofia que não expresse a sua própria época, então é preciso olhar o contexto dos tempos vividos por Max Scheler, para que se possa melhor compreender a estrutura de sua reflexão. Procederemos a tal exame amparados no texto *Scheler y su Circunstancia Historico-Filosofica* de Antônio Pintor Ramos, texto este que integra a primeira parte de sua obra *El Humanismo de Max Scheler*[12].

A Alemanha da primeira metade do século XIX não assistira ainda ao triunfo da burguesia, apesar de os pensadores alemães terem saudado o triunfo do homem, que acreditavam ter ocorrido com a Revolução Francesa. A partir de tal entusiasmo pela consolidação de uma nova ordem, alicerçada no humanismo, são construídos os

[9] cf. Pintor Ramos. El Humanismo de Max Scheler p. 277
[10] Idem, p. 281
[11] "O horizonte humano não está limitado por princípio àqueles objetos que têm para ele um interesse vital imediato ou mediato, mas que pode contemplar as coisas objetivamente, ou seja, tal como são em si mesmas e sem atender a sua possível relação com o sujeito, mesmo se essas coisas não têm nenhuma relação direta com o homem e seus interesses". Pintor Ramos, op.cit, p.282.

[12]Cf. Antonio Pintor Ramos. El Humanismo de Max Scheler. Madrid: BAC, 1978.

grandes sistemas da filosofia alemã, mas muito cedo, a harmonia, edificada por Hegel, a partir da reconciliação e mediação de antíteses, acabou, em mãos de seus discípulos, "em uma nova potenciação dos contrastes". Hegel, caracteriza, segundo Pintor Ramos, o fim das grandes sistematizações, já que reconciliou filosofia e religião e ambas com a realidade representada pelo Estado, mas depois dele, a filosofia teria perdido a fé na razão, tão cara ao homem moderno, sem que os pensadores seguintes conseguissem produzir consensos.

O estudioso salienta que, depois de Hegel, os ocupantes das cátedras de filosofia da Alemanha não logram obter o reflexo popular de suas ideias. Não serão objeto de entusiasmo, como foram Fichte, com seus discursos patrióticos ou mesmo o "abstruso Hegel" e o "luminoso Goethe", ressalva feita ao "filósofo mundano" Schopenhauer, mas as discussões entre as distintas facções da escola hegeliana, entre esta e os discípulos do velho Schelling ou os inovadores pontos de vista do mestre austríaco Brentano são totalmente estranhos ao povo.

Neste contexto, em que alguns postulam uma volta a Kant, o grupo de Marburgo se faz presente e Cohen, Natorp e Cassirer tematizarão a cientificidade da ética. Por seu turno, a Escola de Baden dedicará sua atenção às questões suscitadas pelas novas ciências humanas, que estão surgindo. Recordemos também, que a História conhecerá um amplo desenvolvimento (lembre-se Ranke e Dilthey, que não deixará de influenciar Max Scheler). Busca-se uma ciência geral do homem, que sirva de fundamento às diversas investigações específicas.

No século XIX, o problema do homem está em voga, em grande parte, devido ao desenvolvimento obtido pelas ciências antropológicas: a etnografia, a partir dos estudos de Tylor, Morgan e Frazer, traz novos dados; igualmente as ciências médicas e biológicas progridem, sem falar de uma nova cosmovisão que se impõe a partir do darwinismo, que teve, na Alemanha, a contribuição de Häckel, que constrói uma perspectiva naturalista próxima do modelo das ciências físicas, buscando manter o nível superior que ciências paradigmáticas adquiriram desde os tempos de Kant.

Nesta época de mudanças, a própria objetividade da investigação científica é contestada, na medida em que é reconhecida a influência do investigador. Enfim, no final do século XIX, a Alemanha tem diante de si um vasto campo de conhecimentos que engendram o enfrentamento de novos problemas e exigem uma outra perspectiva

humanista, capaz de integrar o conhecimento, além de servir de sustentáculo para um "novo ethos", suficiente para dar sentido à vida. Por esta época, a Alemanha que, com tanto atraso recebera o triunfo da burguesia, conhece um período de prosperidade econômica, apesar da não adesão da intelectualidade ao entusiasmo burguês. Neste contexto, autores como Max Weber, W. Sombart, W. Ratheanau, além de Jaspers e o próprio Scheler, buscam, de diversas formas, evidenciar a preocupação em suscitar novas ideias, capazes de substituir as antigas.

Tendo visto em que consiste a antropologia de Max Scheler, ainda que delimitada à exposição feita pelo pensador em *Die Stellung des Menschen in Kosmos* e, após refletirmos brevemente sobre a noção de *espírito*, central nesta antropologia e, também, tendo olhado o contexto de Scheler, concluímos que, ainda que sistematizada por Max Scheler, no início do século passado, a preocupação com o homem está presente desde as origens do filosofar, embora em grande parte da história do pensamento, a antropologia tenha se guiado numa direção de espiritualização e, muitas vezes, desviando-se de seus pressupostos fundamentais, tenha ido em direção de uma *teoria* do homem. Na filosofia medieval, por exemplo, o homem, uma substância individual de natureza racional, foi assim concebido a partir das belíssimas e complexas análises trinitárias, levadas a cabo por diversos autores, especialmente Agostinho em seu *De Trinitate*, todas elas pressupondo uma certa iluminação divina, como fundamento do conhecimento humano.

A antropologia filosófica de Max Scheler desempenha, inegavelmente, um papel importante pelo fato de ter sido uma resposta, ao menos bastante inovadora e interessante, num contexto em que o pensamento filosófico começa a fundamentar uma reestruturação. Scheler, ao postular a pergunta pelo lugar desempenhado pelo homem no cosmos, sistematiza a antropologia filosófica, concebendo o homem não mais a partir de fundamentos objetivísticos, mas apontando para a *existência* do homem, mostrando o espírito, que caracteriza o modo próprio, ocupado, no cosmos, por este *asceta* da vida. Não estamos, pois, no nível de uma antropologia de caráter meramente descritivo das características e superioridade humanas. Max Scheler tinha diante de si, como foi dito antes, várias concepções em torno do homem: a *judaico-cristã* a *grega*, a *positivista*, mas também concepções mais próximas, como a de *Klages* (o homem é um animal enfermo e em decadência, por obra do espírito) e a de *Kerler e Hartmann* (exalta o homem como microtheos sobre a base do ateísmo

postulatório). Discordando de todas estas concepções, o autor pretende superá-las, apresentando uma visão nova do homem, em que pudesse transparecer plenamente sua existência aberta ao mundo e *consciente de si*.

Num contexto histórico e filosófico em que a razão estava sendo posta em dúvida, Max Scheler aborda o tema das relações entre razão e pulsão, uma questão que, sem dúvida, encontra-se no âmbito da antropologia filosófica. A resposta de Scheler, ao apontar para o papel do espírito, com suas variadas características, evidencia, a nosso ver, a grande contribuição e originalidade deste pensador que soube situar o problema do homem *no mundo* e não fora dele.

Buscando na fenomenologia o que Pintor Ramos chama de "um método seguro e fecundo" e um "veículo para transmitir seu próprio pensamento", Scheler soube perceber os reais problemas do homem, soube analisá-los com os meios filosóficos de que dispunha. No confronto com as diversas concepções científicas sobre o homem (lembremos que o autor declara que, não obstante a diversidade de conhecimentos trazidos à luz pelas ciências, sua época vivia a incerteza sobre a essência do homem como tal), Scheler, ainda que explorando pouco os imensos recursos que a análise fenomenológica colocava a seu alcance, pôde, ao menos, indicar uma nova perspectiva para uma análise do homem que se pretende filosófica. É certo, contudo, que Scheler quis fazer da fenomenologia, mais do que um método, uma "atitude ante à vida e à realidade" para usar as palavras de Pintor Ramos, se bem que Scheler entendesse a fenomenologia também como um método que leva a uma postura realista, embora seja, igualmente, um método "a serviço dos interesses ontológicos"[13].

Utilizando o método fenomenológico e, percebendo as incertezas sobre a essência deste homem que *sabe que não sabe*, Max Scheler empreende a análise da estrutura essencial do homem, de sua "origem metafísica e de seu começo físico, psíquico e espiritual no mundo", atentando para as forças "que o movem e que ele move", bem como, olhando para "as direções e leis fundamentais de sua evolução biológica, psíquica, histórico-espiritual e social". A antropologia de Scheler quer ser uma nova resposta aos problemas do homem. Esta nova resposta, está fundada na metafísica. Amparados nos estudos de Llambías de Azevedo, podemos dizer que há em Scheler uma metafísica dividida em dois setores: uma *metafísica de primeira ordem*,

[13] cf. Pintor Ramos, op.cit.p.51ss

que se atém aos problemas-limites das ciências e uma *metafísica de segunda ordem*, que tem como objeto o Absoluto. A antropologia estaria situada entre os dois setores da metafísica, uma vez que, Max Scheler parte da essência do homem, para atingir os fundamentos superiores das coisas. Dessa forma, o homem, que é um microcosmos (ele pode conhecer as essências das coisas e de si mesmo, ao mesmo tempo, que, em seu ser, estão presentes todos os graus do ser), é o ponto de partida para o conhecimento dos atributos do Absoluto[14].

Ao fundar a antropologia filosófica numa base metafísica, percebendo como essencial a categoria do espírito, indissociável e independente da vida, Max Scheler contribuiu, no diálogo com as diversas teorias, no âmbito filosófico, histórico, científico e cultural de sua época, para formular uma antropologia que, se não explorou, como já dissemos, tudo o que a fenomenologia lhe disponibilizava, pôde, ao menos, ser uma contribuição significativa e que não se reduz a uma mera descrição dos postulados humanos. Sua antropologia, mesmo apelando ao Absoluto, não é uma antropologia de cunho objetivístico, mas, rejeitando as concepções puramente naturalistas ou puramente racionalistas, elabora uma concepção onde o espírito e a vida mostram a realidade essencial constitutiva da essência do homem.

Referências

LLAMBIAS DE AZEVEDO, Juan. *Max Scheler*. B. Aires: Nova, 1965.

MANDRIONI, Hector. *Ensayos Filosoficos*. B. Aires: Itinerariu, 1987, v.1.

PINTOR RAMOS, Antonio. *El Humanismo de Max Scheler*. Madrid: BAC, 1978.

SCHAEFER, Osmar. *Antropologia Filosófica e Educação* – Perspectivas a partir de Max Scheler. Pelotas: EDUCAT, 1995.

SCHELER. Max. *Die Stellung des Menchen im Kosmos*. Späte Schrifiten. Bern und München, Franke, (1960), p. 7-72.

SCHELER, Max. *El Puesto del Hombre en el Cosmos*. 6 ed. B. Aires: Losada,1967.

SILVA, Neusa Vaz e. *Sobre o conceito de pessoa na perspectiva ética de Max Scheler*. Canoas: La Salle, v. 5, n. 1, p. 95-103, Out. 2000.

[14] cf. Llambias de Azevedo. Max Scheler, pp.437ss

6. KANT E FREUD: DETERMINAÇÃO DA LEI MORAL

https://doi.org/10.36592/9786587424576.87-98

Stella Maris Moreira[1]

> "Sofrendo sob os ataques do superego e talvez até mesmo a ele sucumbindo, o ego se defronta com uma sorte semelhante a dos protistas que são destruídos pelos produtos da decomposição que eles próprios criaram[2]. Do ponto de vista econômico, a moralidade que funciona no superego parece ser um produto de decomposição semelhante" (FREUD, v. XIX, p.73).

Há milhares e milhares de séculos atrás, em tempos indeterminados e como produto do acaso, a vida teve origem no universo. A hipótese levantada por Freud sobre a origem da vida é a de que em algum momento da evolução da terra, uma força externa obrigou a matéria inorgânica a se unir e formar uma molécula. Existe na natureza, sobre a forma de matéria inerte (inorgânica): nitrogênio, carbono, hidrogênio e oxigênio e, estes componentes em um dado momento, por uma força externa, uniram-se, dando origem à vida. Esta força que une é chamada libido (Eros) e é ela que permite que este processo vital se faça e se refaça sempre mais em partes menores e em partes maiores. A conservação desta substância viva, neste primeiro momento, é muito difícil. Ela precisa percorrer um breve curso vital, e durante longo tempo sucumbe e é criada e recriada incessantemente. As forças reguladoras externas transformam-se de tal maneira que obrigam as forças vivas a rodeios e a desvios cada vez mais complicados e maiores para, em fim, alcançarem a morte (separação das partes). Estes rodeios e desvios até a morte constituem os fenômenos vitais, os ciclos de vida. Esta tensão de união e separação[3] entre as duas forças faz aparecer o primeiro princípio que regulamenta o funcionamento do instinto: o de voltar ao inanimado, à inércia.

> "Se tomarmos como verdade que não conhece exceção o fato de tudo o que vive, morrer por razões internas, tornar-se mais uma vez inorgânico, seremos então

---

[1] Profa. *Licenciada em Filosofia* pela *Universidade Católica de Pelotas* e *Mestre em Filosofia* com concentração na área de *Antropologia Filosófica* pela *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*.

[2] "Eles provavelmente seriam hoje descritos como protozoários, ao invés de protistas" (FREUD, v. XIX, p.73).

[3] Eros e Thanatos respectivamente.

> compelidos a dizer que o objetivo de toda vida é a morte, e, voltando o olhar para trás, que as coisas inanimadas existiram antes das vivas" (Freud, v. XVIII, p.56).

Estas duas tendências (Eros e Thanatos) constituintes da substância fazem a matéria evoluir até chegar à espécie humana que, distinta de todas as outra, estabelece um modo peculiar de vida.

Pode-se afirmar que a meta de toda a vida é a morte, como também, que é desenvolvido um longo processo até a sua concretização. Trataremos aqui das vicissitudes da vida do ser humano, do seu ciclo vital e da formação do aparelho mental.

O apego à vida, representado pelo Eros, acarreta um aumento de tensões o que causam desprazer à atividade psíquica. O aparelho mental com objetivo de evitar tal desprazer lhe impõe a descarga da excitação e, busca desta forma, o esvaziamento dela enquanto cumpre a tendência a manter o equilíbrio entre estas duas forças antagônicas. Estes princípios, de prazer e constância, regulamentam o funcionamento do aparelho mental.

Freud concebe o indivíduo como um produto da filogênese e da ontogênese: o primeiro como resultado da evolução pela qual as formas vivas inferiores modificaram-se através dos tempos e produziram outras (formas vivas) cada vez mais elevadas; a segunda, pela qual, repetindo a evolução da espécie e da própria natureza, cada vida humana percorre um longo caminho evolutivo. Sob o ponto de vista do indivíduo este desenvolvimento se inicia no momento da concepção, passa um período no ventre materno e, depois da crise (trauma) do nascimento e, ao longo da sua evolução, sofre constantes e sucessivos desligamentos geneticamente predeterminados que se modificam sob a influência constante do mundo externo. A relação com o mundo externo faz surgir o Princípio de Realidade.

A concepção do indivíduo, tal como a vida animada, é dada ao acaso. Ela supõe a combinação de dois elementos: o óvulo e o espermatozoide. Ao longo da evolução da vida humana e a cada nova vida é alcançada a postura ereta e a consequente capacidade do locomover-se com maior propriedade, assim cada indivíduo humano adquire a palavra falada, e posteriormente, a palavra escrita. A humanidade conquista, desta forma, cada vez mais possibilidades de comunicação. O indivíduo, na sua relação com o mundo externo e ao longo do processo evolutivo aprende a controlar seus impulsos

e a descarregá-los de forma mais conveniente. Na verdade, segundo Freud, cada indivíduo aprende a executar em si mesmo, as vicissitudes do processo civilizatório.

A história do homem é a do processo de superação de si mesmo. Ele faz isto na luta pelo domínio da natureza que lhe dá subsistência e ao mesmo tempo o aniquila e, diante deste desenrolar ele cria a civilização e a sociedade e seus regulamentos socializando-se. Ele faz isto para se defender da natureza cruel. A ação isolada do indivíduo levaria a desagregação e ao seu desaparecimento. Assim os indivíduos se reúnem em grupos e organizam-se para se defenderem desta natureza que se oferece na sua opulência, mas também na sua violência e agressividade, agride e mata.

Num sentido amplo, por civilização humana[4] Freud entende como "*tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal e difere da vida dos animais*" (FREUD, v. XXI, p.16). Desta forma, conforme ele, a civilização humana implica em dois aspectos:

> "Por um lado, inclui todo conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro lado, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível. As duas tendências da civilização não são independentes uma da outra; em primeiro lugar, porque as relações mútuas dos homens são profundamente influenciadas pela quantidade de satisfação instintual que a riqueza existente torna possível; segundo, porque, individualmente, um homem pode, ele próprio, vir a funcionar como riqueza em relação a outro homem, na medida em que a outra pessoa faz uso de sua capacidade de trabalho ou escolha como objeto sexual; em terceiro, ademais, porque todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização, embora se suponha que esta constitui um objeto de interesse humano universal" (FREUD, v. XXI, p.16).

O processo civilizatório e de socialização impõe ao homem, uma série de renúncias, restrições e frustações. A primeira delas e as outras todas, provavelmente, sejam decorrência desta ou de uma forma distinta da mesma é representada pela renúncia ou abandono dos desejos impulsivos tais como: o incesto, o canibalismo e a

[4] Freud não distingue civilização e cultura (FREUD, v. XXI, p.16).

ânsia de matar. Estes instintos, direta ou indiretamente, mostram sua presença na sociedade ainda hoje, isto se faz através da forma mascarada da cobiça, da mentira, da fraude, da calúnia e em qualquer tipo de conduta agressiva e destrutiva. Estes instintos se expressam através dos mais variados tipos de maus-tratos e torturas a si mesmo e aos outros e á civilização.

> "(...) os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade. O resultado disso, o seu próximo é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo. *Homo homini lúpus*" (FREUD, v. XXI, p.133).

Toda a renúncia é, num primeiro momento, conseguida através de coerção externa; apenas mais tarde estas são introjetadas e passam a constituir uma instância psíquica denominada superego. Este é uma parte que se aparta do ego e que tem por função a auto-observação, condição essencial para a atividade de julgar da consciência. "*E desde que, reconhecendo que algo tem existência separada, lhe damos um nome que lhe seja seu, de ora em diante descreverei essa instância existente no ego como o superego*" (FREUD, v. XXII, p.78).

O ego é a organização coerente dos processos mentais próprios a cada indivíduo. A consciência encontra-se ligada ao ego. Este é a instância psíquica responsável pela ação através de um objeto do mundo externo. É o ego que faz a conexão entre realidade interna e externa. Uma vez o ego ligando as duas instâncias, o superego e o id, parte dele (Ego) é inconsciente. Para Freud, conforme alguns autores, o inconsciente no ego é constituído pelos Mecanismos de Defesa. Eles fazem parte do ego, mas funcionam submetidos ao superego[5]. O ego é a parte do id modificada pela relação do indivíduo com o mundo externo por intermédio do sistema perceptivo consciente. Este tenta

[5] A relação do individuo e o mundo mediada pelos Mecanismos de Defesa não é um processo racional e consciente, pois estes estão submetidos cegamente ao superego.

substituir o Princípio do Prazer que rege o id, exige total e imediata satisfação de seus desejos e que é totalmente inconsciente, pelo Princípio de Realidade.

O superego, instância psíquica que se separa do ego, além da sua relação direta com o Complexo de Édipo (fruto do desenvolvimento de cada indivíduo), é constituído por interiorizações da autoridade dos pais, da natureza e das organizações sociais. A formação do superego pressupõe fatores que se inter-relacionam: a decorrência da prolongada dependência da relação da criança com os pais e a sua indefectibilidade diante destes; e, o Complexo de Édipo.

> "O superego, que assim assume o poder, a função e até mesmo os métodos da instância parental, é, porém, não simplesmente seu sucessor, mas também, seu legítimo herdeiro. Procede diretamente dele, (...). Antes, porém, atendemos para uma discrepância entre os dois. O superego parece ter feito uma escolha unilateral e ter ficado apenas com a rigidez e severidade dos pais, com sua função proibidora e punitiva, ao passo que o cuidado carinhoso deles parece não ter sido assimilado e mantido. Se os pais, realmente, impuseram sua autoridade com severidade, facilmente podemos compreender que a criança desenvolva, em troca, um superego severo. Contrariando nossa expectativa, porém, a experiência mostra que o superego pode adquirir essas mesmas características de severidade inflexível, ainda que a criança tenha sido educada de forma branda e afetuosa, e se tenham evitado, na medida do possível, ameaças e punições" (FREUD, v. XXII, p. 81).

O superego da criança tem uma parte herdada que vai se estruturando e sendo moldado pelo processo de educação. Ele concebe, como modelo, o superego dos seus pais e de seus educadores. Este é um veículo conservador e tradicional, conforme os valores transmitidos de geração em geração. "*O passado, a tradição da raça e do povo, vive nas ideologias do superego e só lentamente cede às influências do presente, no sentido de mudanças novas*; (...)" (FREUD, XXII, p.87).

O superego está ligado com o id, instância psíquica regida pelo Princípio do Prazer e que tem como único objetivo a realização do instinto. O instinto de morte é anterior ao de vida, ele se constitui no indivíduo, em uma tendência a retornar ao estado anterior à vida. O indivíduo carrega intrinsecamente uma forte tendência à destruição. O superego, herdeiro do impulso de morte através da compulsão à repetição determina através de um mandato imperativo a ação de atos agressivos e destruidores sem finalidade.

A tensão entre o ego e o superego e a exigência de moralidade exigida por ele (superego) determinam o sentimento de culpa moral constituindo a consciência moral.

Na conferência "*A Dissecção da Personalidade Psíquica*", Freud refere-se à concepção de consciência moral desenvolvida por Imanuel Kant na obra "*Fundamentação da Metafísica dos Costumes*". Ele (Freud) estabelece uma analogia entre o superego (consciência moral) e o Imperativo categórico desenvolvido pelo filósofo da consciência moral. Em seu texto "*O Problema Econômico do Masoquismo*" (1924), o psicanalista afirma "*O imperativo categórico é o herdeiro direto do Complexo de Édipo*" (FREUD, v. XIX, p.209). Freud através de suas descobertas sobre o superego, da formação e constituição desta instância psíquica, defende a ideia que a consciência moral não é de origem divina. A consciência moral é a parte da formação e do desenvolvimento da humanidade do ponto de vista onto e filogenético. A consciência ou lei moral é constituída pelo processo de coerção externa internalizada ao longo da história da humanidade e repetida na história da vida infantil de cada ser humano, logo ela é inconsciente. Sobre a Consciência Moral Freud cita os comentários de Kant em relação a ela.

> "Sem dúvida, os senhores esperarão que eu lhes dê mais do que uma simples ilustração, quando lhes informo havermos descoberto todo o tipo de coisas acerca da formação do superego – isto é, sobre a origem da consciência. Seguindo um conhecido pronunciamento de Kant, **que liga a consciência dentro de nós com o céu estrelado**, um homem piedoso bem poderia ser tentado a venerar essas duas coisas como as obras primas da criação. As estrelas são, na verdade, magníficas, porém, quanto à consciência, Deus executou um trabalho torto e negligente, pois da consciência a maior parte dos homens recebeu apenas uma quantia modesta, ou mal recebeu o suficiente para ser notado" (FREUD, v. XXII, p. 80).

Existem algumas diferenças essenciais, entre a Teoria Psicanalíca e a Teoria Kantiana, que necessitam ser colocadas. Do ponto de vista da fundamentação das teorias e na medida em que elas implicam na compreensão do imperativo categórico é necessário indicar e desenvolver duas ideias: a concepção de razão e a distinção entre o *a priori* kantiano e as ideias inatas freudianas.

A importância que Kant oferece ao imperativo categórico alicerça-se na forma como ele concebe a razão. Para este a razão pura na sua dimensão prática é capaz de conter em si princípios para determinar a ação. A Lei Moral é um *factum*[6] da razão. Para Freud a razão é um instrumento lógico e serve como meio para que um determinado resultado seja alcançado. A moral kantiana não se ocupa com o resultado da ação, mas com a intencionalidade do sujeito que a pratica e com o princípio que a determina. Esta teoria do dever pelo dever exige o esvaziamento de todo conteúdo empírico no que concerne ao seu propósito, a justificativa desta se funda exclusivamente em princípios dados pela razão prática. A Lei Moral que é o fundamento de uma obrigação (dever moral) tem que ser em si uma necessidade absoluta e válida para todos os seres racionais.

> "Uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, **não no propósito** que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende, portanto da realidade do objeto da ação, mas somente **do princípio do querer** segundo o qual a ação, abstraindo da faculdade de desejar, foi praticada" (KANT, *FMC*, p. 30).

A vontade para que seja boa, tem que ser determinada pelo imperativo categórico. Apenas um ser racional age conforme a vontade e em conformidade com princípios que representam a lei. A razão determina as ações através de leis e, por isto, a vontade que é condição do ato é a razão prática. A faculdade da vontade é a capacidade do sujeito escolher para si aquilo que a razão lhe indica como necessariamente correto. Kant supõe que é possível uma vontade autônoma, isto é, que não seja determinada absolutamente por nada que não seja o dever dado pela razão, à vontade não pode ser heterônoma, ligada a qualquer tipo de interesse, isto é, ela deve ser totalmente apriorística. Esta autonomia[7] implica na liberdade de todo ser racional. Essa (liberdade) em seu sentido negativo (transcendental) significa a independência da vontade a qualquer causa estranha que lhe determine e, neste sentido, ela (a liberdade) restringe a ação do homem, o ato moral não deve se deixar determinar por qualquer dado motivado pela empiria, ou seja, ele deve ser absolutamente *a priori*. Desta primeira concepção de liberdade decorre um sentido positivo da liberdade; a vontade submete-se apenas à lei que dá a si mesma, a razão é capaz de dar a si mesma a lei que deve

[6] Este *factum* da razão é um ato espontâneo criado pela razão e que possibilita ao ser humano iniciar uma ação sem a necessidade de antepor-lhe outra causa como acontece com o mundo causal da natureza.
[7] A autonomia da vontade significa que o ser racional é capaz de autodeterminação.

seguir. A esse aspecto positivo da liberdade Kant denomina autonomia, ou seja, a capacidade de determinar-se a si mesma em conformidade a sua própria lei a qual se impõe à consciência do sujeito como um *factum* da razão. Com estes dois sentidos de liberdade Kant justifica a existência da razão prática.

> "A autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres a elas conformes: pelo contrario, toda a *heteronomia* do arbítrio não só não funda nenhuma obrigação, mas opõe-se antes ao princípio da mesma e a moralidade da vontade. Com efeito, na independência a respeito de toda a matéria da lei (isto é, de objeto desejado) e, ao mesmo tempo, na determinação do livre arbítrio pela simples forma legisladora universal, de que uma máxima deve ser capaz, é que consiste o princípio único da moralidade. Mas essa *independência* é a *liberdade* em sentido negativo, e esta legislação própria da razão pura e, como tal, prática é a liberdade no sentido positivo" (KANT, CRPr, p. 111).

Freud critica a natureza do Imperativo Categórico. Para analisar esta problemática convém, além dos esclarecimentos em relação às diferentes concepções da razão, precisar o significado do *a priori* kantiano e das ideias inatas da psicanálise. Kant trata primeiramente do *a priori* na sua obra *Crítica da Razão Pura*, onde desenvolve o método crítico ou transcendental, entende o modo de conhecer objetos na medida em que estes possam ser possíveis de forma *a priori*[8]. Na *Crítica da razão Prática* pretende demonstrar que a razão é prática e que a vontade do ser humano é livre para se sujeitar ao Imperativo Categórico[9], princípio totalmente esvaziado de qualquer conteúdo sensível que possa ser interesseiro, ou seja, que o móbil da ação seja a felicidade.

> Ao contrário, o imperativo moral, e, portanto categórico[10], diz: devo agir desta ou daquela maneira, mesmo que não quisesse outra coisa. (...) O último, portanto, tem que abstrair de todo o objeto, até ao ponto de este não ter nenhuma influência sobre a vontade, para que a razão prática (vontade) não seja mera administradora

[8] O *a priori* não é anterior no sentido de vir antes mas condição de possibilidade de todo conhecimento dado apenas pela razão pura e destituído de qualquer forma da experiência.
[9] Na Crítica da Razão Prática, no parágrafo sétimo, Kant formula o Imperativo Categórico ou Lei Moral da seguinte forma: "*Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal*".
[10] Funciona como um dever que pela própria natureza do ser humano não é realizável, este vive sempre entre o dever e o dever ser.

> de interesse alheio, mas que demonstre a sua própria autoridade imperativa como legislação suprema (KANT, FMC, p. 66).

Por outro lado a concepção de Freud sobre o aparelho mental leva-o a afirmar o determinismo psíquico[11] como agente da vontade. Para ele as ideias inatas incluem o superego e são o resultado do processo de desenvolvimento da humanidade e do indivíduo.

Ambos os autores possuem propósitos nobres, mas distintos, o crítico da razão funda seu formalismo moral na razão prática e alicerça o campo do idealismo transcendental; o psicanalista tem como determinação conhecer o homem nas suas entranhas, penetrar nas brechas e nas lacunas do até então desconhecido para de dentro desta realidade, saber das suas possibilidades, limites e condições.

Tendo em vista que Freud não acredita na autonomia da vontade, por onde caminha a moral ou a retidão de caráter conforme ele? Para seguir esta reflexão acrescentaremos elementos que complementem seu pensamento antropológico e moral.

Para ele a civilização[12] só é possível devido à renúncia instintual. Poucos são os indivíduos que compreendem e aceitam esta necessidade. À primeira renúncia ou necessidade da postergação na realização dos instintos, seguiram-se muitas outras e o homem precisou conviver com muitas frustações e fracassos. Hoje, estas ainda estão presentes na sociedade e no homem. Basta pensar, por exemplo, nas constantes guerras, no consumo e na venda de drogas, na marginalização, no sectarismo etc. A maioria da humanidade, a grande massa de homens sente estes sacrifícios impostos pela cultura, como um peso intolerável. Estes, não são amantes da civilização e do trabalho, bem como da vida em sociedade, apenas lhes é impossível sobreviver em isolamento absoluto. Para o médico psicanalista os homens são seres gregários e não, por natureza, seres sociais, como acredita o cristianismo, por exemplo. Assim, se faz necessário defender a cultura e a sociedade dos próprios indivíduos que a compõem, e isto, principalmente porque não se pode deixar de lado a ideia de que apenas alguns

[11] Que é submetido ao superego.

[12] Esta necessidade de renúncia e postergação das forças instintuais são exigência da razão ou de processos coercitivos e condição das civilizações. Para Freud isto faz aparecer ao longo da história da humanidade um forte sentimento de raiva e de ódio, tanto à civilização como aos procedimentos da razão. Kant também desenvolve a ideia de misologia ligada ao processo civilizatório. Esse impõe regras, ordens, limites e, por isto, desenvolve certa ojeriza à razão.

poucos homens conseguiram apoderar-se dos meios de poder e de coerção e que isto lhes dá supremacia sobre quem ele utiliza como força de trabalho. Dado isto se pode concluir que a qualquer momento toda a evolução alcançada pela espécie humana pode ser destruída por ela mesma. A própria ciência e a tecnologia criadas para o domínio da natureza e em prol da humanidade podem ser usadas para destruí-la e desintegrá-la (retorno ao estado inorgânico de acordo com a compulsão à repetição e ao princípio de inércia).

> "A existência da inclinação para a agregação, que podemos detectar em nós mesmos e supor com justiça que ela está presente nos outros, constitui o fator que perturba nossos relacionamentos com o nosso próximo e força a civilização a um tão elevado dispêndio [de energia]. Em consequência dessa mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração" (Freud, v. XXI, p. 134).

A humanidade durante seu desenvolvimento e evolução aprendeu a guerrear, bem como também descobriu e reconheceu o valor do outro e pode desfrutar do conforto que a natureza e a civilização lhe trouxeram. Isto tudo faz com que ela deseje agarrar-se à vida. Esse impulso denomina-se instinto de vida (Eros). Ele implica em toda pulsão que tende a conservar a vida e agregá-la em unidades e ciclos cada vez maiores e mais distanciados entre si. O processo da civilização é concretizado por Eros, na medida em que este neutralize cada vez mais o instinto de morte que é representado por Thanatos.

O homem a princípio regido unicamente pelo Principio de Prazer, pela pura necessidade imediata do desejo, pouco a pouco em contato com a realidade externa passa a organizar-se de acordo com as possibilidades que esta lhe oferece. Ele desenvolve o Princípio de Realidade, que implica na capacidade de postergação e na descarga instintiva de modo condizente com o desenvolvimento da vida civilizada. Esta relação com o mundo externo traz à humanidade o desenvolvimento da capacidade do pensar e da comunicação. O homem, evolutivamente, é capaz de pensamento mágico e, ao mesmo tempo concreto e fantástico, bem como também desenvolve o pensamento abstrato e lógico formal, simboliza, cria a palavra e a linguagem escrita, inicialmente pictórica e atualmente puramente simbólica. Este desenvolve a capacidade de impor-se sobre a natureza, de projetar atividades e realizações e de auto-

organização. Desta forma reorganiza a própria cultura e a sociedade na qual está inserido. O Princípio de Realidade, que nasce do contato do indivíduo com o mundo externo, faz com que este se reorganize internamente e possa, então, realizar seu processo civilizatório. Assim, não é o superego que orienta a conduta construtiva do ser humano e sim o ego. Num processo educativo é necessário fortalecer o ego, ensinar a viver em conformidade com o princípio de realidade (adaptar-se) e aprender desde muito cedo a ter amor e apreço pela razão. O processo educativo deve evitar fortalecer o superego que é herdeiro do Complexo de Édipo, constituído por interiorizações das reprimendas dos pais, pelas forças destrutivas da natureza e da autoridade, muitas vezes exarcebadas e pelas organizações dos grupos sociais.

> "Gerações novas, que forem educadas com bondade, ensinadas a ter uma opinião elevada da razão, e que experimentarem os benefícios da civilização numa idade precoce, terá atitude diferente para com ela. Senti-la-ão como posse sua e estarão prontas, em seu benefício, a efetuar os sacrifícios referentes ao trabalho e a satisfação instintual que forem necessárias para sua preservação. Estarão aptas a fazê-lo sem coerção e pouco diferirão de seus líderes. Se até agora nenhuma cultura produziu massas humanas de tal qualidade, isto se deve ao fato de nenhuma cultura haver ainda imaginado regulamentos que assim influenciem os homens, particularmente a partir da infância" (FREUD, v. XXI, p.18).

Para o psicanalista a faculdade da razão, embora não garanta um processo civilizatório saudável, é superior. Ela dá ao homem condições de sobrepor-se á natureza. O indivíduo que aprender a amar a civilização, e apesar da grande maioria, por razões distintas, não alcançar estes ensinamentos, aqueles que conseguirem, serão então os que viverão mais amorosamente e com mais apego às coisas eróticas (ligadas a Eros). Serão capazes de organizarem-se e cultivarem a dignidade e o respeito por si próprio e pelo próximo. Estabelecerá princípios e, para alcança-los será capaz de fazer e realizar projetos. Destes se tem exemplos concretos na história e na vida cotidiana: o bom pai, o profissional competente, o colega colaborador, o amigo exemplar.

Referências

FREUD, Sigmund. *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*. Rio de Janeiro, Imago, 1974, vol. XXII.

FREUD, Sigmund. *Além do Princípio do Prazer*. Rio de Janeiro, Imago, 1974, vol. XVIII.

FREUD, Sigmund. *O Ego e o Id*. Rio de Janeiro, Imago, 1974, vol.XIX.

FREUD, Sigmund. *O Futuro de Uma Ilusão*. Rio de Janeiro, Imago, 1974, vol. XXI.

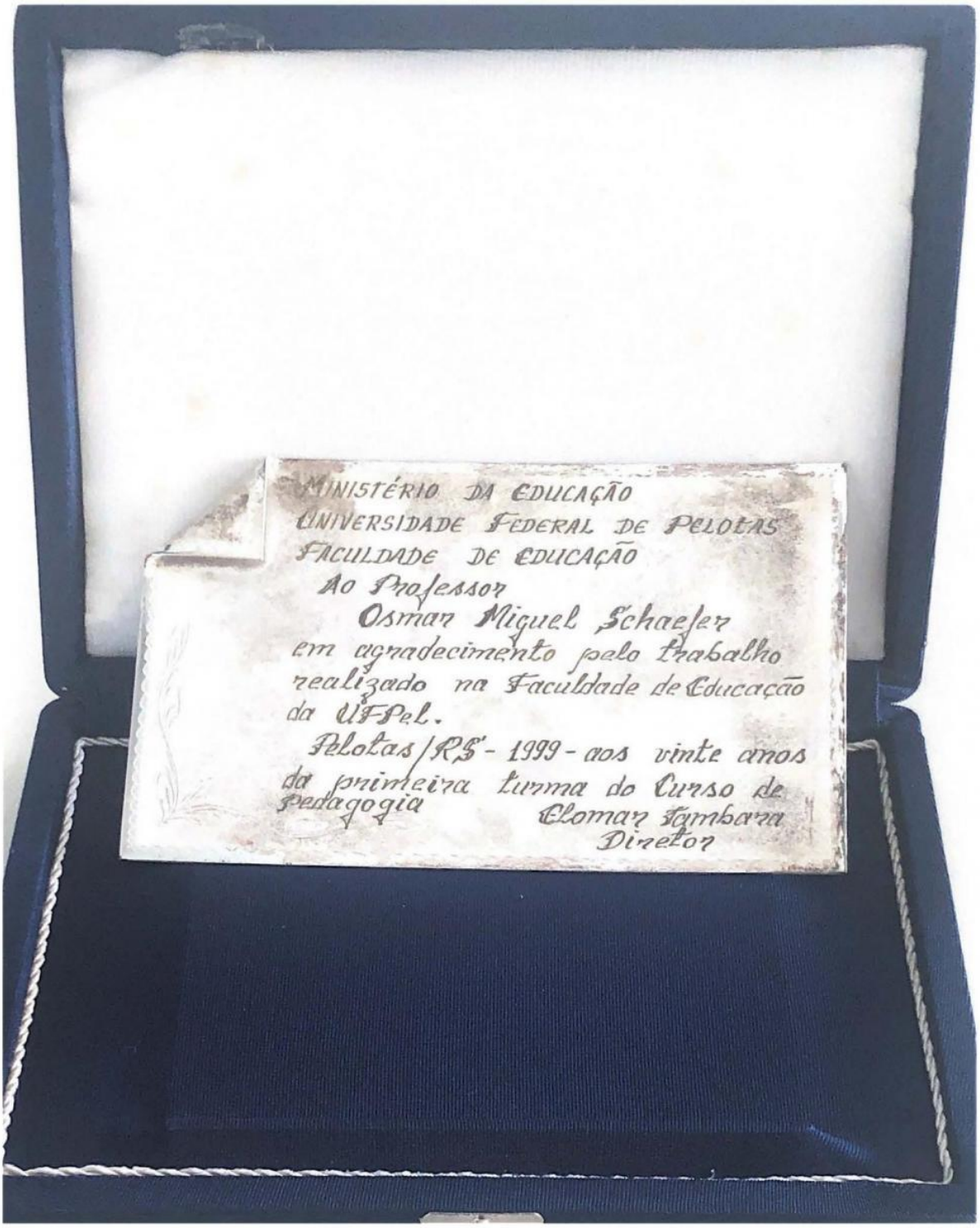
FREUD, Sigmund. *O Mal Estar da Civilização*. Rio de Janeiro, Imago, 1974, vol. XXI.

FREUD, Sigmund. *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*. Rio de Janeiro, Imago, 1974, vol. XVIII.

KANT, Imanuel. *Crítica da Razão Prática*. Lisboa, Edições Setenta, 1986 (Trad.: Artur Mourão).

KANT, Imanuel. Crítica da Razão Pura. In.: *Os Pensadores*, São Paulo, Abril Cultural, 1980 (Trad. De Valério Rohden e Udo B. Moosburger).

KANT, Imanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa, Edições Setenta, 1986 (trad.: Paulo Quintela).


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Ao Professor
Osman Miguel Schaefer
em agradecimento pelo trabalho
realizado na Faculdade de Educação
da UFPel.
Pelotas/RS - 1999 - aos vinte anos
da primeira turma do Curso de
Pedagogia
Cloman Tambara
Diretor

2ª SEÇÃO
FORMAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

7. TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ASPECTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES POLÍTICAS

https://doi.org/10.36592/9786587424576.101-117

Elisabete de Ávila Cezar

1 TUTORIA – IMPLICAÇÕES POLÍTICAS

A abordagem anunciada no título deste capítulo pode parecer estranha, pretensiosa ou até mesmo contrária ao conteúdo desenvolvido anteriormente em relação aos aspectos conceituais da tutoria em EaD. Não se trata de ser contra a EaD nem as NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação). Num primeiro momento ao se abordarem os aspectos conceituais e técnicos da tutoria e suas aplicações na EaD tudo parece adequado. Do ponto de vista teórico as explicações técnicas se mostram perfeitamente compreensíveis. Entende-se com facilidade que a EaD a partir do desenvolvimento e aplicação das NTIC sofreu uma revolução sem precedentes na modernidade.

O que se deseja refletir aqui é que o evento EaD e as NTICs são indissociáveis e que este evento não se produziu por acaso. O contexto mundial atual está alinhado ao discurso da "globalização" assim como ao da "sociedade da informação/conhecimento" implicando correlações de forças que impuseram ao Brasil tomadas de decisões no sentido de promover estratégias que, de alguma forma, promovessem uma política nacional para superar baixos indicadores educacionais entre outros. A partir das últimas décadas do século XX observa-se um movimento de implantação e expansão do ensino a distância e das TICs em quase todos os países, inclusive no Brasil.

Segundo Barreto (2008) em relação às TICs, de um lado, há "*a suposição de que elas sejam 'a solução' para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites educacionais*". De outro, "*seu uso intensivo está inscrito em estratégias de educação a distância (EaD) em especial para formação de professores*".

Conforme os defensores da EaD ela pode ser vista como proposta de democratização da educação. Segundo seus críticos, como proposta de massificação. As TICs favorecem a massificação, porém, no caso do Brasil, em que grande parte do território nacional ainda não é atendida pela INTERNET banda larga, e quando ela

existe, esse serviço é caro e não acessível à grande parte da população. Esta, muitas vezes se utiliza de "lan-house" ou não possui acesso direto a um computador, por isso, ainda é cedo para se falar em educação de massa. Quanto a ser uma proposta de democratização, a questão é ainda mais complexa. Para ser uma proposta de democratização muitos outros indicadores teriam que ser examinados: grau de participação dos sujeitos aí envolvidos, consciência crítica presente na escolha dos procedimentos, discussão dos objetivos propostos, suas implicações, fundamentos teóricos etc. Porém, este não é o objetivo desta monografia e extrapola a proposta aqui apresentada.

O que se pretende, ainda que de forma limitada, é transcender o pensamento ingênuo que se fixa na figura do tutor, vendo-o apenas como uma peça imprescindível no sistema EaD. Alguém que serve para atender uns cem números de funções, que deve possuir outro tanto de habilidades e competências, mas que dentro do Sistema, nem mesmo é chamado de professor (embora tenha que ter tal qualificação) e sim de tutor.

A escolha do título "tutor" certamente não foi ao acaso. Mais que um título, essa escolha representa um serviço que é definido a partir do modelo de globalização que, solidificado na perspectiva neoliberal, como diz Rosar (2003) introduz a concepção de máxima produção com o mínimo custo possível. É nesse projeto que se insere a figura do tutor.

1.1 PROFESSOR/TUTOR

Aparentemente parece desnecessária a definição de uma e de outra categoria. Não na EaD. Mas afinal o professor não é aquele que por possuir uma qualificação formal e socialmente reconhecida está envolvido no processo-aprendizagem? Aquele que ensina (ou como querem as modernas teorias) aquele que favorece a aprendizagem enquanto sujeito que organiza e dirige situações de aprendizagem? De certa forma sim. Mas não totalmente. Senão vejamos: o professor deve possuir qualificação adequada, titulação condizente – especialmente mestre, doutor, pós-doutor etc (quer no presencial, quer no virtual); saber manejar bem as NTICs, estar familiarizado com a linguagem da *cibercultura* e também com seus temas; ter prestado concurso e sido aprovado para uma Universidade; ser um pesquisador patrocinado por uma reconhecida Instituição ligada à pesquisa, o que pode ajudar, mas não garantir. Já há alguns doutores e muitos mestres exercendo tutorias.

Porém, se tudo der certo esse sujeito poderá ocupar a função de professor. Nesse caso, esse sujeito de fato e de direito será um professor. Pertencerá ao corpo docente, conviverá com seus pares, usufruirá de um quadro de carreira, de uma remuneração condizente com as suas funções, terá o privilégio de ser chamado de "professor". No sistema EaD, o professor-autor será responsável por, entre outras atividades escolher, organizar, dirigir e ministrar as aulas. Será ele, portanto, o regente do processo, apoiado pelos seus auxiliares. O professor tem sua base de trabalho na Universidade ou IEs a qual pertença. Seu contato com os alunos se dá predominantemente durante as aulas (quando o sistema ou modelo do curso) assim o permitem.

Além das atribuições que são diferenciadas, o professor em relação ao tutor é chamado de professor *online*, professor-autor, professor especialista ou docente. A diferença entre o docente e o tutor é institucional e leva a consequências pedagógicas importantes. "*A educação à distância via INTERNET redefine substancialmente o papel do professor que agora assume posição diferenciada daquela conhecida historicamente*" (MACHADO e MACHADO, 2004, p.1). Para superar ou minimizar a distância geográfica e temporal existente entre professor-aluno cria-se a figura do tutor de sala ou presencial.

O professor-autor desenvolve o teor do curso, escreve e produz o conteúdo e atua na organização dos textos e na estruturação do material. Depois de concluir o seu conteúdo, aí entra em ação o tutor-presencial.

As funções do tutor já foram discutidas suficientemente no capítulo anterior e, nesta parte, estas serão abordadas apenas de maneira sintética a fim de recordá-las.

Mauri Collins e Zane Berge (1996, *apud* Palloff; Pratt, 2002; *apud* Machado e Machado, 2004) classificaram as várias tarefas e papéis exigidos do tutor em quatro áreas: pedagógica, gerencial, técnica e social.

Função pedagógica – o tutor deve garantir que o processo educativo ocorra entre os alunos. Função gerencial - diz respeito às normas referentes ao agendamento do curso, seu ritmo, objetivos traçados, elaboração de regras e à tomada de decisões. Especialmente no início do curso é necessário que o tutor apresente o plano do ensino, as diretrizes, os documentos fundamentais do curso para que o aluno se situe. Função técnica – depende do seu domínio técnico, sendo então capaz de conhecer bem a tecnologia e transmiti-la a seus alunos, ser um facilitador. Finalmente, a função social. Ele deve ser responsável por facilitar e dar espaço aos aspectos pessoais e sociais da comunidade *online*.

Como se infere da descrição acima o tutor deve ter uma excelente formação acadêmica e pessoal. Na formação acadêmica ele deve possuir capacidade intelectual e domínio da matéria (conteúdo total do Curso) incluindo as técnicas metodológicas e didáticas, conhecer em profundidade os assuntos relacionados com a matéria e área profissional em foco. É relevante também uma série de outras qualidades: a habilidade para planejar, acompanhar e avaliar atividades, assim como motivar o aluno para o estudo. Quanto à formação pessoal, ele deve ser capaz de lidar com o heterogêneo quadro de alunos, possuir atributos psicológicos e éticos, expressos em maturidade emocional, empatia com os alunos, habilidade de mediar questões, liderança, cordialidade, especialmente, a capacidade de ouvir.

1.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO – A PROFISSÃO PRECARIZADA

As mudanças significativas no campo cultural, político e econômico ocorridas na sociedade contemporânea iniciaram-se por volta das três últimas décadas do século XX e, segundo Harvey (*apud* Neves e Fidalgo, 2008) resultam da constituição de modos mais flexíveis de acumulação do capital.

As novas tecnologias surgem no contexto dessa emergência e alteram o modo de relacionamento das pessoas, tanto no âmbito profissional como pessoal. As TICs tornaram-se elemento essencial desse processo. A educação será um dos campos onde se observará maior visibilidade e influência destes novos aparatos tecnológicos e inovações de trabalho.

O processo de mundialização da economia trará novas exigências ao campo de todas as profissões, inclusive a profissão docente. Os docentes se veem obrigados a adequações e incorporações de habilidades e competências no manuseio das novas tecnologias da informação e da comunicação. Uma parte dos docentes (mesmo os de nível superior) sentir-se-ão estrangeiros diante desse admirável mundo novo, até que compreendam o que está acontecendo e descubram as possibilidades que as novas tecnologias podem oferecer ao seu trabalho.

Há docentes que viverão esse processo de emergência das TICs na educação como um desafio positivo que lhes proporcionará crescimento; outros mesmo não entendendo suficientemente toda a extensão dessa revolução farão qualquer coisa para a ela aderirem; há ainda os mais críticos (quem sabe humanistas românticos) que resistirão enquanto puderem a inclusão das novas tecnologias à educação.

Independentes da posição dos docentes diante das TICs todos entenderam que profundas modificações ocorrerão no seu trabalho e nas próprias condições do seu exercício.

As TICs tornaram possível o que antes parecia impossível: venceram as barreiras do tempo e do espaço. Isto em um tempo relativamente curto. Diante de séculos de uma educação que priorizou o presencial as mudanças ocorridas foram rápidas demais. A EaD ancorada nas modernas tecnologias é uma realidade cada vez mais presente no dia a dia de todos, inclusive dos professores.

Os docentes são chamados, convidados ou convocados para exercerem a função de tutor. De repente, perdem a condição de professor e passam a ser tutor. Com a perda da identidade de professor também se vai uma condição juridicamente construída e socialmente reconhecida. Ao se tornar tutor o docente passa a enfrentar a flexibilização e exploração do emprego.

Junte-se a tal situação também a inexistência de ordenamentos jurídicos específicos que regulamentem a atividade profissional de tutor. O tutor não possui nenhum estatuto jurídico que regule o seu trabalho.

Cabe ressaltar que a precarização do emprego docente não é privilégio das IEs particulares, muito ao contrário, pois está presente também nas IEs públicas e suas parceiras.

No conjunto dessa realidade torna-se importante destacar os aspectos legais referentes ao trabalho docente e a EaD.

De acordo com Neves e Fidalgo (2008) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) no seu artigo 67 enfatiza que os sistemas de ensino irão promover a valorização dos profissionais da educação conforme o que segue:

> I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III – Piso salarial profissional;
> IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
> V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;
> VI – Condições adequadas de trabalho (LDB 9394/96 – 20 de dezembro de 1996).

Historicamente, essa legislação tão esperada pelos profissionais da educação é encarada como uma conquista. Para as condições da realidade brasileira e considerando que o sistema de ensino brasileiro é relativamente novo tal legislação somente seria melhor se fosse respeitada e cumprida.

É importante também pensar que a referida lei 9394/96, já anteriormente destacada, no seu artigo 13 se refere às atribuições do docente:

> Art. 13 – Os docentes incubir-se-ão de:
> I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento do ensino;
> II – Elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento do ensino;
> III – Zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menos rendimento;
> V – Ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade (LDB 9394/96 – 20 de dezembro de 1996).

Comparando-se o art. 67 com o art. 13 da mesma lei (LDB/96) observa-se que o artigo 13 tem sido especialmente valorizado pelos empregadores do ensino superior excetuando-se o parágrafo 6º por não retratar as demandas dessa etapa de escolarização. As instituições empregadoras, cada vez mais, solicitam maior dedicação de seus profissionais docentes, inclusive dos tutores. Mas se os tutores não são docentes então eles não se enquadram nas exigências supramencionadas. Na prática não é isto que ocorre, os empregadores sempre desenvolvem estratégias que obrigam seus profissionais a se submeterem.

De acordo com Fidalgo (*apud* Neves e Fidalgo, 2008)

> As novas tecnologias utilizadas pelas instituições de ensino privadas[1] como forma de dispensar mão de obra e aumentar o trabalho daqueles que permanecem empregados. Na educação à distância isso é notório. Professores com mil, dois mil alunos sendo que presencialmente ele daria aula para, no máximo duas ou três

[1] As instituições públicas e privadas se valem igualmente dessa estratégia.

> turmas de 50 a 60 alunos. Em decorrência da falta de regulamentação, as escolas caracterizam o ensino à distância como algo que não tem vínculo trabalhista direto e, portanto, usam formas de contratação bastante precárias (SINPRO, 4º Encontro de Professores da Educação Superior da Rede Privada, 6 e 7 de julho 2007 *apud* Neves e Fidalgo, 2008, p.4).

A EaD é um campo pleno de possibilidades: de um lado as tecnologias com as suas promessas de um novo horizonte no campo do ensino-aprendizagem. Esse é o lado luminoso: esforço, pesquisa, expectativa, muito trabalho e empenho no aprendizado dessa nova modalidade. É preciso dominar as ferramentas, mudar as mentalidades extrair o máximo de tudo para que a aprendizagem produza saberes. Porém, há outro lado, o lado de um dos sujeitos desse processo, o tutor. Aí há silêncio.

> Como afirmam Neves e Fidalgo (2008, p.3): sem dúvida é um avanço que o sistema educacional brasileiro tenha em sua legislação uma proposta que amplie as possibilidades educativas e que ao mesmo tempo seja coerente com a realidade geográfica do país, considerando as diversas regiões que carecem principalmente de ensino superior. Porém (...) o trabalho docente na EaD, que tem suas atividades mediadas pelas tecnologias digitais, tem sido tomado num contexto de exploração da mais valia pelo capital no âmbito educacional.

As implicações das atividades de EaD sobre o trabalho docente são uma questão que merecem atenção. A introdução das TICs no trabalho docente determinou profundas modificações que se torna pertinente aprofundar.

As condições objetivas de organização e de exercício do trabalho docente presentes nos programas de EaD envolvem questões de ordem trabalhista. Algumas destas questões trabalhistas não cumpridas já foram aqui destacadas, contudo elas serão novamente apresentadas juntamente com outras que também não têm sido cumpridas. É inadmissível que um trabalhador exerça suas funções numa instituição acadêmica, que deveria dar o exemplo de cumprimento das leis, sem carteira assinada, o que configura ausência de vínculo empregatício. Desse trabalho independente (por conta própria, terceirizado, bolsa ou o nome que se queira dar) resulta na maioria das vezes, ausência de contribuição à Previdência Social o que no futuro ocasionará o não

direito à aposentadoria. Outras consequências: ausência de plano de carreira e falta de estímulo e impossibilidade de crescimento como tutor na instituição.

Há questões também importantes que envolvem as condições de trabalho do tutor: o próprio título de tutor por si só já remete a uma condição de inferioridade quando comparada ao professor.

> Nesse quadro há ainda o debate sobre o que é ser professor e o que é ser tutor na EaD. Essas duas categorias de profissionais demonstram claramente o processo fragmentado do trabalho nessa modalidade, com enorme similaridade ao modelo Taylor-fordista, e que traz no formato do discurso pós-moderno as concepções conceituais de autonomia, tomada de decisão, trabalho em equipe e flexibilização do trabalho mediante as tecnologias que na realidade pouco se configuram na atividade específica da docência virtual, já que existe a fragmentação do trabalho, com praticamente nenhuma autonomia do tutor, e trabalho isolado (NEVES e FIDALGO, 2008, p. 6).

A flexibilização do trabalho possibilitada pela mediação das tecnologias se apresenta como uma contradição explicita que é a divisão entre concepção e execução do trabalho pedagógico herança do modelo Taylor-fordista. Na atividade pedagógica virtual, na maioria das vezes é o professor quem prepara o material didático para que o tutor o execute acompanhando as aulas. Isto faz parecer que ser tutor é menor que ser professor. Há também aqueles que consideram o trabalho do tutor uma atividade fácil de ser desenvolvida e que pode ser realizada em qualquer espaço.

Todos esses aspectos assinalados aparecem disfarçados no formato do discurso pós-moderno. De fato nesse discurso se escondem questões que nem sempre significam conquistas, mas sim cada vez maior precarização da atividade docente. O sujeito tutor deixa de ter um espaço definido de trabalho, realizando muitas vezes suas atividades no espaço doméstico (Neves e Fidalgo, 2008). Quanto ao tempo, pode parecer que o tutor o dispõe como quiser, contudo conforme cada instituição pode significar um tempo de conexão permanente.

1.3 O NÃO-LUGAR DO TUTOR NO QUADRO ACADÊMICO

> Exige-se mais do tutor, do que de cem professores convencionais (Sá, 1998: 46 *apud* Machado e Machado, 2004).

A concepção e as condições objetivas de trabalho do tutor colocam-se como síntese do modelo neoliberal. Esse, por sua vez, é uma síntese de muitas reconfigurações político-sociais presentes na modernidade. A figura do tutor é o novo elo presente na cadeia dessas novas reconfigurações. Retorna-se às perguntas: porque tutor e não professor? E qual o lugar que este sujeito ocupa no quadro docente das instituições? Sabe-se que na EaD o tutor do ponto de vista conceitual é imprescindível. Todos os autores não se cansam de descrever a sua importância. Porém, quando se identifica o lugar que o tutor ocupa no quadro docente quase sempre se descreve que ele não pertence a este. Sua ausência ou não-lugar não ocorre apenas no Brasil, mas também fora daqui.

A seguir, para melhor exemplificar este dado se acompanhe duas Universidades fora do Brasil: Universidade Aberta da Inglaterra (OU) e Universidad Nacional de Educación a Distancia em Madrid (UNED). Na Universidade Aberta do Brasil (UAB), justamente aquela que deveria ser modelo de cumprimento dos direitos trabalhistas e valorização do trabalho docente, o tutor também não possui um lugar no Quadro Docente.

A tutoria na *Open University* (OU) na Inglaterra: esta tradicional instituição chama o tutor de *associate lecturer* que significa professor associado. Segundo os dicionários, um dos significados de *associate* é "(...) *associado: membro de uma sociedade que não goza de todos os direitos e privilégios*" (cf. Dicionário Michaelis – v. *Apud* SALGADO, s/d).

Os *associete lecturess* são contratados para um curso específico, exige-se que tenham qualificação acadêmica ou experiência profissional em uma área de conteúdo "*adequada ao curso, mas não se exige que sejam especialistas* (SALGADO, s/d). Ainda conforme Salgado (s/d), os *associete lecturers* são instruídos a buscar ajuda junto aos especialistas sempre que se depararem com questões sobre as quais não tenham clareza ou segurança para responder. "(...) r*equer-se que sejam capazes de usar meios eletrônicos de comunicação e informação para comunicar-se com os*

alunos ou para inteirar-se de informações e instruções, para o controle acadêmico" (SALGADO, s/d). Além destas atribuições o tutor também deve:

- Estar comprometido com a educação de adultos;
- Saber dos desafios que a EaD apresenta aos alunos;
- Aceitar a diversidade dos seus alunos e as suas necessidades de aprendizagem.

Quanto ao vínculo de trabalho e suas condições: "Os *associate lecturers são quase sempre contratados em tempo parcial e se vinculam a um dos 13 centros regionais dispersos pelo país*" (SALGADO, s/d). Esses tutores exercem a tutoria individual à distância (por telefone ou correspondência); eventualmente também exercem a tutoria em grupo; atendem de 20 a 25 alunos, durante alguns dias nas *residencial school*; corrigem exercícios práticos e trabalhos teóricos; aplicam e corrigem provas.

Esse é um exemplo de tutor contratado em tempo parcial e na condição da *associate*, o que significa que não goza de todos direitos e privilégios de outros docentes da mesma Universidade. Não necessitam ser especialistas em conteúdo embora devam possuir qualificação no Curso em que trabalharão. Devem, porém, ser competentes na área das tecnologias de comunicação e informação. Ao serem contratados pela primeira vez, recebem treinamento em seu curso de atuação além de permanecerem sob o acompanhamento de um "*tutor mentor*" por um período probatório de dois anos. Suas condições de trabalho são uma carga bastante significativa obrigando-o até mesmo a se deslocar de seu local de residência para atender seus alunos. Sua condição de vida não deve ser muito fácil e nem muito tranquila visto que não possui vínculo de trabalho e o contrato sendo parcial não lhe assegura todos os direitos e benefícios.

A tutoria na *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED): como na OU, na UNED, o tutor também não pertence ao corpo docente da Universidade. Ele está vinculado aos centros associados.

Conforme Arredondo e Aretio (1996, *apud* Salgado) o tutor é considerado a figura presencial que une o aluno à instituição. Não se exige que ele seja especialista, mas que seja capaz de ajudar os alunos em sua aprendizagem e formação. Basta possuir uma formação universitária. Ao ser contratado recebe formação específica em

EaD, que abrange o conhecimento das características dos alunos, as técnicas de ensino à distância e as técnicas de trabalho em grupo.

O papel do tutor é polivalente. Ele tutela e ajuda o estudante a adquirir hábitos de estudo. A tutoria pode ser individual ou em grupo, e fica sob a responsabilidade do tutor a correção de exercícios práticos. Mas não aplica e nem corrige provas.

Como se coloca a situação do tutor de EaD no referente às condições objetivas de trabalho no Brasil?

Barreto (2008) a seguir examina quatro Editais de Seleção publicados *online* a fim de preencher vagas correspondentes aos programas integrantes da UAB: vagas para tutores virtuais, incluindo ou não visitas aos polos, e também tutores de apoio presencial localizados nos polos.

Observa-se, nos editais, de forma explícita a precariedade das condições para a realidade das atividades previstas. Edital de seleção de tutor virtual para a Universidade Federal de São Paulo:

> A remuneração por esta atividade será feita em forma de bolsa de fomento, paga pelo FNDE, no valor de R$ 600,00 pela carga horária de 20 horas semanais. Ao compor a equipe da UAB-UFSCAR, o tutor virtual será bolsista do MEC-SEED, no programa Universidade Aberta do Brasil, com bolsas pagas pelo FNDE diretamente na conta do benefício do tutor, aberta no Banco do Brasil especificamente para este fim. O recebimento da bolsa não representa ao tutor nenhum vínculo empregatício com a UFSCAR, o que significa que o tutor não tem os mesmos direitos de aluno, funcionário ou professor desta instituição (*Apud*, BARRETO, 2008: 923).

Em outro edital de seleção para a Universidade Federal Rural de Pernambuco, de forma geral permanecem as mesmas condições: fonte de financiamento, valor recebido pela bolsa e conseqüente ausência de vínculo empregatício, porém,

> "há um acréscimo significativo no que se refere compressão das tarefas. O texto não apenas destaca a exigência de "utilizar diariamente os recursos tecnológicos disponibilizados para interagir com os estudantes como também estabelece prazo exíguo: "esclarecem as dúvidas dos alunos no prazo máximo de 24 horas" (op. cit.).

Necessário lembrar que o tutor não necessita ser um especialista na área específica em que deverá atuar e sim ter apenas formação em graduação na área para a qual está se candidatando, mas deve conhecer medianamente os materiais disponibilizados pelas TICs.

Segundo Barreto (2008) outro aspecto a avaliar é que ainda que não possua vínculo empregatício necessita manter-se conectado quase em tempo integral a fim de atender seus estudantes dentro do prazo máximo previsto de 24 horas. (...)

Ainda de acordo com Barreto (2008), resumindo as condições impostas aos tutores registre-se a citação das Disposições Finais do Edital de Seleção publicado pela Universidade Federal do Espírito Santo:

> Os tutores presenciais receberão uma, bolsa de R$ 500,00 para uma carga horária de 20 horas semanais. Os tutores à distância receberão uma bolsa de R$ 600,00 para uma carga horária de 20 horas semanais. Nenhum candidato poderá alegar desconhecimento das instruções contidas no presente edital (Sá, 1998: 46 *apud* Machado e Machado, 2004).

A diferença entre as bolsas (R$ 100,00) se da por conta segundo Masuda (2003, *apud* Barreto) do local em que é exercida a tutoria. O tutor à distância atua nas universidades, fisicamente longe dos alunos, mas próxima aos professores, enquanto a tutoria presencial é realizada nos pólos regionais, em locais próximos aos estudantes e fisicamente distante dos professores. A este último (tutor presencial) também são atribuídas tarefas de cunho administrativo. No que concerne ao Edital da UNIRIO as "*tarefas administrativas*" aparecem reunidas sob o título "*atuar em atividades de assistência aos diretores e coordenadores de polos*". Abrange rotinas: desde receber, acompanhar e controlar o processo de distribuição de material didático aos alunos até efetuar cobrança da segunda via de pagamento de alunos quando necessário; também coordenar a organização dos horários e viabilizar o uso dos computadores pelos alunos. Como se pode avaliar, tarefas predominantemente burocráticas e técnicas que poderiam ser exercidas por um funcionário (...) recaem sobre o tutor - que – com o seu trabalho economiza o pagamento de mais docentes e também de funcionários. No caso do Edital da UNIRIO, tentando contornar a questão da falta do vínculo empregatício, a Universidade estabelece que as vagas "serão ocupadas por

profissionais com vínculo com instituição pública. a formação sugere que o não vínculo empregatício do tutor está desobrigado visto que já há vínculo pré-existente..

De tudo o que foi analisado percebe-se que aos ocupantes da função de tutor tem sido atribuído grande destaque ao seu trabalho. Todos os autores são unânimes em reconhecer a importância da presença do tutor no sistema EaD. É uma contradição: por um lado, o sistema lhe confere atribuições e funções que são consideradas imprescindíveis na EaD; por outro, na prática, não lhe reconhece nem mesmo um espaço de direito no quadro acadêmico. De fato, o espaço do tutor no quadro acadêmico é o não-espaço. Todos os autores registram que o tutor não pertence às instituições.

Nas instituições federais o tutor é um bolsista e como tal sem vínculo empregatício. Nas instituições privadas ele é um contratado em regime parcial, um horista prestador de serviços, quase sempre também sem vínculo empregatício. São raríssimas as instituições que mantém vínculo empregatício através de Registro em Carteira Profissional. Mesmo assim o quadro de tutores (virtuais ou presenciais) permanece desvinculado do quadro de docentes. Não possuem um quadro de carreira e nem gozam dos benefícios usufruídos pelos pares da mesma categoria.

Os Referenciais de Qualidade da EaD do MEC assim definem quem deve ser o tutor na EaD:

> O Corpo de Tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de Cursos Superiores à Distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente na prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (MEC – Referenciais de Qualidade da EaD, p. 21).

O que será que "quadro diferenciado" significa? Será que explicitamente ao estabelecer essa "diferenciação" ele autoriza e legitima toda a precarização que se instaura mais uma vez na docência?

As exigências variam de instituição para instituição quanto à qualificação específica ou não do docente ao ser selecionado. Algumas Universidades exigem um professor com mestrado, doutorado ou especialista nos conteúdos do Curso em que

vão atuar, outras não farão tais exigências: bastará que o docente seja graduado não havendo nem necessidade de ser especialista nos conteúdos que vai acompanhar. Contudo, todas as instituições exigem que o tutor conheça e saiba trabalhar com as TICs. Fica muito claro que o domínio das ferramentas tecnológicas é fundamental além de todos os outros atributos que o tutor deve possuir como se apresentou anteriormente.

Assim, há muitas exigências, expectativas, recomendações ao profissional, em contrapartida, pouco lhe é oferecido. Nem mesmo um lugar ele possui. Melhor seria se falar do não-lugar do tutor, visto que, quando se faz referência ao "lugar que ele ocupa" não se está referindo ao espaço físico por ele ocupado e nem tampouco ao espaço ocupado no discurso. O lugar, o espaço tem a ver com a forma concreta como o tutor é tratado e reconhecido no quadro docente. Um reconhecimento concreto que não se efetiva no vínculo empregatício entre tutor-instituição; nem no salário justo e condizente com a situação de professor que ele é; tampouco na sua inserção num quadro de carreira que lhe permita crescimento dentro das regras estabelecidas pela Universidade. Enfim, não há uma situação que possibilite ao docente construir uma carreira e o sentimento de pertencimento àquela instituição. Que afinal, o tutor ultrapasse a condição de estagiário, bolsista, todas estas situações precárias, descartáveis que mais se caracterizam como "bico" e que afinal, não é o que representa o trabalho do educador.

Considerações finais

Este trabalho teve como proposta abordar aspectos de ordem conceitual e implicações políticas ligadas à tutoria na EaD mediada pelas TICs.

O emprego da tutoria no contexto contemporâneo da EaD é considerado imprescindível ao sistema, na prática porém, se observa que há uma precarização e descartabilidade da profissão docente.

A fim de entender essa situação investigou-se o problema tutoria nos seus dois aspectos constitutivos: teórico-conceituais e políticos. Observou-se que nos aspectos teóricos-conceituais relacionados à tutoria há material abundante e os autores abordam em detalhes a importância do tutor em seus diferentes momentos, quer ele seja virtual quer ele seja presencial. Os textos estudados são unânimes em destacar todas as qualificações, habilidades e competências que devem estar presentes nessa

função. Os tutores devem dar conta de tantas atribuições como se fossem muitos profissionais e não apenas um só.

Nem todas as TICs a serviço da EaD seriam capaz de dispensar a participação do tutor. A sua presença no processo ensino-aprendizagem ultrapassa a dimensão técnica.

A importância do tutor admitida por todos os envolvidos na EaD não se transfere para as condições de trabalho as quais eles são submetidos.

Convém esclarecer, que a partir da literatura consultada, existe pouca discussão precisa e ampla sobre as condições de trabalho da docência na EaD. Isto se refere tanto ao ensino superior privado como ao público. O debate restringe-se sobre os paradigmas econômicos que influenciam a organização do trabalho docente, os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem nessa modalidade educativa ainda precisam ser mais aprofundados, as implicações tecnológicas são bastante enfatizadas como facilitadoras do controle do tempo de trabalho etc. nenhuma atenção às condições concretas do trabalho docente.

Nesse quadro, no que se refere às condições, ou melhor, se diria à falta de condições no trabalho do tutor, permanece o silêncio. A própria LDB 9394/96 orienta sobre a valorização dos profissionais da educação no artigo 67, o que se constitui numa conquista. Essa orientação sobre a valorização dos profissionais da educação nem sempre é reconhecida pelas instituições (públicas e privadas) que legitimam apenas o que lhes interessa, isto é, os aspectos pontuais do artigo 13. Também os Referenciais de Qualidade para EaD do MEC afirmam que o tutor desempenha papel fundamental no processo educacional de cursos superiores a distancia e compõe quadro diferenciado no interior das instituições. O que se deve entender por diferenciado? Significará um quadro barato, descartável e que não se deve confundir com o professor? Por isto, apesar de possuir qualificação formal não deve receber salário condizente para viver dignamente. Não pode pertencer ao mesmo quadro docente dos seus pares e nem usufruir dos mesmos direitos Só lhe sobram os deveres e obrigações.

A falta de ordenamento jurídico que regulamente esta profissão contribui para que todas essas questões continuem ocorrendo impunemente.

Referências

BARRETO, Raquel Goulart. **As Tecnologias na Política Nacional de Formação de Professores a Distância: entre a expansão e a redução.** Ver. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 104 – Especial, p. 919-937, out. 2008. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em junho 2011.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www. Planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm<.acesso em julho. 2011.

DECRETO LEI 2494/1998.

FERREIRA, Simone de Lucena; LOBO, Valéria Inês Tanajura. **De Tutor a Professor Online: que sujeito é esse?** SBC – XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. São Leopoldo: UNISINOS, 22 a 29 jul. [s.d].

JAEGER, Fernanda Pires e ACCORSSI, Aline. **Tutoria em Educação a Distância.** Porto alegre: Curso de Psicologia da PUC {jan.2001?}

LEAL, Regina Barros. **A Importância do Tutor no Processo de Aprendizagem a Distância**. Fortaleza: UNIFOR, s.d.. In.: Rev. Iberoamericana de Educación.

LEVY, Pierre. **A Revolução Contemporânea em Matéria de Comunicação**. In.: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado. (org.). **Para Navegar no Século XXI.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina; Edipucrs, 2003.

_____. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. **O Papel da Tutoria em Ambiente de EAD.** Fortaleza: UFC, 2004.

Ministério da Educação. Referenciais de Qualidade em EaD. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquvos/pdf/4sf.pdf acesso em ago. 2011.

MORAES, Marialice de; TORRES, Patrícia Lepion. **A Monitoria On Line no Apoio ao Aluno a Distância: o modelo do LED.** Ver. Digital da CVA – Ricesu. V.2, n5, p. 3-15, ago. 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; REHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação Pedagógicas.** 8.ed. Campinas: Papirus, 2000.

NEPOMUCENO, Keite Silva de Melo; SALLES, Maria de Fátima Rosa; PAN, Marta Cláudia de Oliveira. **As Concepções sobre a Função do Tutor Influenciam o Processo Ensino-Aprendizagem em EAD?** s.l; UNESA, 2004.

NEVES, Viana de Salles Inajara; FIDALGO, Fernando Selmar. **Docente Virtual na Educação a Distância: condições de trabalho na Rede Privada de Ensino.**

Disponível em http://www.senept.cefetmg.br/galeria/artigos_senept/anais/quarta-tema3/quartatema3artigo7.pdf. acesso em ago. 2011.

REZENDE, Antonio Muniz. **Concepção Fenomenológica da Educação.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990 (col. Polêmicas do nosso tempo; v. 38).

ROSAR, Maria de Fátima. **Articulações entre a Globalização e a Desglobalização: impactos na Educação Brasileira.** In.: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e termos transversais**. 2.ed. Campinas; Caçador, 2003 (Col. Educação Contemporânea).

ROSSETI, Gabriela; ALVES, Mário Luís Nunes. **O Tutor em Foco: diferenças entre o virtual e o presencial.** São Carlos; Campinas: UFSCAR; UNICAMP, s.d.

SALATI, Paula. **A Diferença entre Educar e Transmitir Informação.** Rev. Caros Amigos. n. 53. ano XV. São Paulo: Ed. Casa Amarela, 2011(Ed. Especial).

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Educação a Distância na Universidade do Século XXI.** Salto para o Futuro/TV Escola. Disponível em http://www.TEbrasil.com.br/salto.

SILVA, Marco. **Texto 2. A Docência Online: A Pesquisa e a Cibercultura como fundamentos para a Docência Online.** In.: **Cibercultura: o que muda na educação**. Salto para o futuro. TV Escola. ano XXI, bol. 03, abril. 2011.

SOUZA, Carlos Alberto de *et al*. **Tutoria na Educação a Distância.** http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-tc-c2.htm acesso em junho 2011.

WEIDUSCHAT, Iris. **O Papel da Tutoria na EAD: organizar e dirigir situações de aprendizagem.** Ascura: UDESC, 2002 (?).

8. O QUE PODEMOS ESPERAR DA ESCOLA?: UMA REFLEXÃO PARA ALÉM DA MODERNIDADE[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.119-129

Fausto dos Santos Amaral Filho[2]

Mais do que nas Instituições Políticas e até mesmo mais do que na própria Igreja, que tradicionalmente é quem resguarda as questões da fé, parece ser na Escola que depositamos todas as nossas esperanças. Afinal, é lá que estão nossas crianças, as futuras gerações que, mais cedo ou mais tarde, terão que tomar para si as responsabilidades do mundo, zelando por ele. Portanto, parece claro que caiba a Escola enfrentar as questões inerentes ao mundo, buscando resolver, assim, os seus problemas.

Pensando desta maneira, tudo, ou quase tudo pode acabar se tornando uma questão escolar: se estamos destruindo a natureza impondo-lhe nossos padrões de consumo, lá estão nossas crianças, envoltas com as questões da ecologia; se o trânsito mata, ainda que sejam os adultos que dirijam, temos que levar a educação para o trânsito para dentro da sala de aula; o país sendo assolado por uma epidemia transmitida por um mosquito, que o Ministério da Educação monte um exército infantil para combatê-lo; que nós não nos respeitemos uns aos outros, excluindo toda e qualquer diferença, cabe a Escola ser o lugar privilegiado da inclusão.

Mas não é só isso, como se já fosse pouco, visto que a Escola não deixa os seus afazeres tradicionais para dar conta de novos afazeres, acumulando-os antes. Pois, muitos de nós, também depositamos na Escola não apenas a esperança na melhora do mundo, mas, sobretudo, a esperança de um outro mundo possível. Não poucos de nós vêem na educação escolar um potencial revolucionário, algo assim, de fato, capaz de

---

[1] Texto originalmente publicado em: Revista Educere Et Educare, Vol. 13, N. 28, maio/agos. 2018. DOI: https://doi.org/10.17648/educare.v13i28.18845

[2] Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor-pesquisador do PPGED da Universidade Tuiuti do Paraná, linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Rede Sur Paideia; Líder do Grupo de Pesquisa Epistemologia e Educação. Membro da Comissão Institucional de Pesquisa e Iniciação Científica e da Comissão Institucional de Editoração Científica da Universidade Tuiuti do Paraná. Coordenador da Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do PPGED da Universidade Tuiuti do Paraná.

mudar o mundo, transformando-o em algo outro, definitivamente justo, igualitário e fraterno.

Se de fato é assim, como geralmente cremos, vemos a Escola como uma instituição essencialmente Iluminista. Destinada a lançar luzes no que ainda de trevas resta no mundo. Iluminando nosso caminho em direção a uma existência cada vez melhor. Lugar privilegiado onde se dá a transição da infância para a fase adulta, ou ainda, dito de outra maneira, "[...] a saída do homem de sua menoridade" (KANT, 2008, p. 63).

Ao que parece, a esperança que depositamos na Escola é proporcional às suas promessas, à Razão que nos dá para tal.

Mas será que a Escola pode tanto? É justo esperarmos dela tanto assim? Ora, mas não é ela mesma quem promete? Dizendo-se tão boa que nenhuma criança deve deixar de passar por ela por anos a fio? Afinal, não é por isto mesmo, por ser universalmente boa, que a educação escolar, além de ser "direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, Art., 205), é fundamentalmente obrigatória? Mas se é tão boa, por que é obrigatória? Realmente, é um tanto quanto esquisita a ideia de que alguém queira obrigar um outro alguém a ser feliz, por exemplo. Ou será que o bem, depois de tanto tempo, já deixou de ser "[...] aquilo a que todas as coisas visam" (ARISTÓTELES, 1094a), sendo agora necessário que uns obriguem os outros a desejá-lo?

Pensemos a questão de outra forma, pois, pode ser o caso que uns saibam mais do que os outros sobre o bem, não apenas aquele relativo a si mesmo, mas, também, em relação aos outros. Não por uma suposta superioridade cognitiva, ou coisa que tal. Mas, apenas, por uma precedência cronológica. Uns vieram antes, outros depois. Simples assim. Portanto, é de se supor que aqueles que vieram depois, e nada sabem sobre a vida, de uma forma ou de outra, estejam obrigatoriamente em uma relação de dependência em relação àqueles que vieram antes, e que, supõem-se, já sabem o que é o bem, posto que já aprenderam com os que os antecederam e, assim, portanto, podem ensiná-lo para a geração que vai sucedê-los. Afinal, se "[...] todos os homens desejam conhecer" (ARISTÓTELES, 980a), é justamente porque ninguém nasce sabendo, visto que ninguém deseja aquilo que já tem.

Ora, o que foi dito não deixa de ser o pressuposto de todo processo educativo: para que haja ensino e aprendizagem é preciso, antes, que exista algo para ser ensinado e, portanto, aprendido. Este é o conhecimento, ou, de maneira mais precisa, o

conhecido. O bem que uma geração ensina a outra, cabendo a essa aprendê-lo. Assim se passa, tanto entre pais e filhos, quanto entre alunos e professores. Evidentemente que, assim, tanto os pais, quanto os professores, só podem ensinar aquilo que eles mesmos já sabem. Seria mesmo estranho pensar que alguém pode ensinar aquilo que ele mesmo não sabe.

Mas, se é assim, aonde é que pode residir o caráter transformador da Escola? Como é que ela pode confluir para a existência de um mundo melhor, ou até mesmo para a emergência de um outro mundo possível se, ainda que tudo seja novidade para os recém chegados, em estrito senso, a Escola só pode introduzi-los em um mundo pré-estabelecido?

Há uma hipótese possível para que isto possa ocorrer: que o tal mundo pré-estabelecido, no qual se introduzem as novas gerações, seja, ele próprio, um mundo que não apenas comporte novidades, mas que estas sejam um dos motores fundamentais da sua existência.

Sim, isto mesmo! Tal qual o nosso mundo é; constantemente cheio de novidades com as quais continuamente temos que nos haver. Ou será que alguém em sã consciência seria capaz de negar todo o progresso do mundo contemporâneo, no qual certamente a Escola tem um papel fundamental? Não vivemos em uma época na qual somos constantemente desafiados por uma série de novidades, geralmente sempre vistas como um avanço? Avanço ao qual constantemente temos que nos adequar e ao qual a Escola tem que corresponder, avançando junto. Não é por isto mesmo, para dar conta das novidades do mundo, que o professor está hoje continuamente em formação?

Mas, então, dessa maneira, em oposição ao que foi dito anteriormente, progressivamente avançando, a Escola seria o lugar privilegiado do novo. Pois é nela que estão as novas gerações, para as quais, mais propriamente, as novidades do mundo presente estão destinadas. Muito provavelmente, por isto mesmo, o sonho de todo projeto pedagógico parece ser fundar uma Escola Nova, que esteja sempre em correspondência com as novidades do mundo presente, já que ele, progressivamente avança. Sendo assim, parece que temos toda razão em depositarmos nossas esperanças na Escola, pois parece ser ela a instituição mais apropriada para manter os avanços do mundo moderno.

No entanto, será que o avanço do progresso é capaz de realizar algo efetivamente novo, ou no geral, deslumbrados por suas luzes, não somos capazes de

perceber ao certo para onde é que o progresso avança? Pois, se olharmos bem, logo veremos que o progresso não é um movimento capaz de comportar o essencialmente novo, sendo esse, antes, aquilo que, inclusive, pode ameaçar a sua continuidade. O modo próprio de ser do progresso é o movimento contínuo, a progressão, continuidade daquilo que já está posto desde o princípio. Portanto, o progresso é um movimento que, se avança, como de fato avança, só pode fazê-lo em direção ao mesmo. Nada de novo pode surgir em um movimento cujo traçado está determinado *desde o seu princípio* (*eks arkhés*). Contudo, o progresso não é um movimento propriamente circular, certamente que ele avança, e o faz porque sabe da necessidade do seu fim desde o princípio. O novo, se efetivamente o for, ainda que compartilhe a necessidade do fim, não sabe nada, ou pouco sabe a respeito do seu próprio princípio.

Mas qual é o fim do progresso? Ora, o fim do progresso é que ele avance, não deixando nada, nunca, como está. Ele próprio, possuindo um caráter essencialmente pedagógico, por onde passa é capaz de retirar sociedades inteiras do atraso, do pseudosaber das tradições, libertando-as para que tomem parte no conhecimento do mundo presente, confluindo para que esse possa se tornar cada vez mais *racional*. Pelo que, é o conhecimento racional do mundo que torna uma sociedade presente no mundo. Portanto, sem ele, é claro que uma sociedade não pode fazer parte do mundo presente, sendo antes, dele excluída, mantendo-se no passado. Consequentemente, apto à inclusão.

Creio que aos poucos vão ficando cada vez mais compreensíveis não apenas os elos que ligam a Escola ao mundo presente, mas, sobretudo, o que de fato podemos esperar da Escola.

Certamente esperamos que a Escola introduza nossas crianças no mundo presente. O que, como se viu, se dá através do conhecimento racional. Tudo isto parece bem óbvio. Afinal, não me parece que alguém leve o seu filho para a Escola com o intuito de que esse se torne irracional, uma espécie de não-ser, ou, no mínimo, uma aberração. Visto que aquilo que nos define é a própria racionalidade. Não é assim que aprendemos? O ser-humano é um animal racional. Portanto, é claro que esperamos muito da escola, pois, o que ela promete, ao fim e ao cabo, é a própria conquista de nós mesmos, a racionalidade. É por isto que toda ação escolar é um humanismo e a Escola, de fato, obrigatoriamente um bem!

Mas qual a razão do mundo presente para que as crianças tenham que aprendê-la na Escola? Ora, a razão do mundo presente é a razão esclarecida dos adultos,

daqueles que já saíram da menoridade, conquistando, assim, a sua autonomia. Pelo que, tal razão é a razão autônoma: aquela capaz de forjar as suas próprias leis. Com as quais, delimitando-se a si mesma, delimita o mundo, produzindo aquilo que ele presentemente é. Vivemos, portanto, em uma espécie de Estado de Direito, fundamentado na legalidade da razão. A razão tem um direito sobre o mundo presente e, tendo um direito, tem o seu dever correspondente, como geralmente pensamos. A razão é a única que tem o direito de dizer o que é que o mundo é e, consequentemente, como é que devemos agir diante dele. Ser racional é justamente corresponder à racionalidade do mundo presente.

Sim, claro, creio que todos nós queremos viver neste tal Estado de Direito! Contudo, ainda cabe aqui uma pergunta: de onde a razão tira o seu direito? Ora, o fundamento do direito da razão é a ciência, o conhecimento científico. Pois é a ciência que é, indiscutivelmente, o único conhecimento capaz de dizer o que o mundo propriamente é. Se o tal Estado de Direito é laico, é justamente porque, historicamente, o conhecimento científico superou os tradicionais modos cognitivos ligados à religião e à arte, que, embora restando entre nós, no fundo são coisas do passado, na medida em que não tomam mais parte na produção efetiva da contemporaneidade do mundo presente, sendo, antes, tomados por ela. A razão é, pois, a razão científica. Para nós, a "[...] forma superior do conhecimento" (PINTO, 1969, p. 63), ao que parece, insuperável. Portanto, é praticamente óbvio que reconheçamos não apenas o seu direito, mas, concomitantemente, o seu dever de avançar sobre todas as partes do globo. Assim mesmo, *pari passu* com a educação escolar, que, assim como a razão, também deve ser universal. Universal, pois é um bem. Estão lembrados?

Dessa maneira, que tal razão nos domine, parece ser tudo o que mais desejamos. Pois, para nós, é só através do seu domínio que nós mesmos conseguimos nos autodominar e, assim, dominar o mundo. Não é por outra razão que *domínio de si* e *domínio do mundo* são temas fundamentais nos meios pedagógicos, ainda que sob outros nomes: *disciplina* e *aprendizagem*. Inclusive, sempre pensados na interligação aqui mostrada: como o autodomínio está relacionado à dominação do mundo, ou seja, como a disciplina está interligada às questões da aprendizagem.

Disciplina e aprendizagem que, certamente, a Escola proporciona às crianças, para que se cumpram os desígnios da educação. Afora as matérias que elas vão tendo que aprender no decorrer dos anos, há que se cumprir não apenas os seus horários, mas, fundamentalmente, a sua *cronologia*, a sucessão dos acontecimentos no tempo

em meio ao espaço escolar. No delineamento da sua arquitetura já está desenhada a sua funcionalidade, e, assim, uma hierarquia. Dos banheiros que precisam ser limpos às decisões que são tomadas na sala do diretor, ainda que todos transitem pela escola toda - afinal, a Escola é de todos -, cada um ocupa o espaço escolar de acordo com as propriedades que lhe convém. À merendeira cabe a merenda, ao diretor a direção, ao professor o ensino, ao aluno a aprendizagem.

Como se vê, na Escola, cada um tem a sua tarefa, que, embora uma sendo diferente das outras, todas visam sempre um único fim. É por isto que, quer vistam um, ou não, tudo conflui na Escola para que todos tenham um comportamento *uniformizado*. Afinal, como já foi dito, de uma forma ou de outra, a Escola prepara as novas gerações para se inserirem no mundo que já está posto, o mundo dos adultos, para o qual seria até mesmo injusto que todos não estivessem preparados da mesma maneira para nele serem introduzidos. Justo é que todos possam saber o mesmo e que, assim, adentrem no mundo adulto em condições iguais. A Escola, certamente, está comprometida em produzir a igualdade. Não é assim que pensamos? Não é por isto mesmo que aqueles que pensam a educação estão frequentemente às voltas com a questão da produção de um currículo básico comum? Para que, evitando injustiças, a Escola possa garantir que cada uma das nossas crianças possa ser adequadamente preparada para ser introduzida em um mundo que inexoravelmente será seu, o mundo dos adultos? Sim, já sabemos. Mas o que será da criança no mundo dos adultos?

O que você vai ser quando crescer? Basta perguntar para a criança que, certamente, se estamos aqui para ouvir a linguagem, obteremos a resposta adequada. Pois, em meio ao cotidiano educacional, a criança sabe para onde os adultos estão lhe levando. De uma forma ou de outra, da mais idealizada em uma sociedade, a mais comezinha, a criança, quando crescer, vai *ser* uma profissão - eu mesmo lembro que a primeira resposta que tive para tal pergunta foi lixeiro. Evidentemente é assim porque o dito mundo dos adultos não é brincadeira, sendo antes, o mundo do Trabalho. Com o qual, certamente, todo mundo deve se identificar. Afinal, não é o trabalho que dignifica o Homem? Tanto quanto creio que ninguém leva o seu filho para a Escola para que ele saia de lá formado em vagabundagem, um vadio, incapaz de sustentar a sua própria vida.

No entanto, note-se bem, não estamos falando aqui do trabalho de uma forma geral, assim como quando se diz que "[...] do suor da tua fronte comerás o pão" (Bíblia, Gn 3:19, p. 20). Evidentemente que sabemos que aquilo que determina a existência

propriamente humana fundamenta-se nas necessidades da sua própria produção. Mas, por isto mesmo, sabemos que a maneira como produzimos a nossa existência determina as possibilidades do nosso próprio existir. Não é por outro motivo que nossas crianças identificam as possibilidades do seu ser dentro do espectro das profissões. Pois o mundo presente é delimitado pelo mundo profissional do Trabalho. Profissão que, não apenas por uma feliz coincidência, pois ela ainda está no mundo presente de uma maneira muito especial, na Grécia antiga se dizia *tekhné*. Sim, nossas profissões são técnicas, pois estão todas elas interligadas à *epistéme*, ao conhecimento científico. Conhecimento que, delimitando aquilo que o mundo presentemente é, concomitantemente, delimita os modos adequados para a sua produção e, assim, a existência compatível com a produtividade que lhe é inerente.

Portanto, se as crianças respondem à referida pergunta como geralmente respondem, isto só pode significar que, fundamentalmente, a Escola está cumprindo o seu papel no mundo presente. *Ad laborem per scientiam* é o seu lema fundamental. Pois, ao que tudo indica, só assim chegamos a ser aquilo que nos define: animais racionais, capazes não apenas de apreender o mundo racionalmente, mas, também, de produzir o mundo em concordância com a Razão.

Contudo, se de fato a racionalidade nos define, será que ela é capaz de dizer tudo aquilo que podemos ser?

Ora, é claro que podemos ser muitas coisas conforme as nossas ações e, certamente, o homem também pode, perdendo o controle, agir como um louco, um animal sem razão. Sabemos disso. Se a dita racionalidade fosse algo dado como um fato meramente genético, do qual desde sempre estivéssemos de posse e do qual não pudéssemos deixar de estar, evidentemente que não precisaríamos da educação, muito menos da Escola. O caso é que, no nosso caso, aquilo que nos define é justamente aquilo que temos que conquistar, a racionalidade, e o fazemos aprendendo a nos tornar humanos, o que se dá, evidentemente, com a educação.

No entanto, cabe ressaltar que o racional da nossa definição diz muito menos do que o *lógos* originalmente grego diz: *ánthropos kaì zóon lógon* diz que o homem (*ánthropos*) é a conjunção (*kai*), uma espécie de soma, entre o animal (*zóon*) e a linguagem (*lógon*). Note-se bem, entre toda a nossa animalidade e toda a linguagem.

É preciso dizer isto porque a racionalidade da qual estamos falando interpreta o *lógos* da definição, de uma maneira restrita, como o lógico, a linguagem própria do

conhecimento científico. Daí, então, aprendermos na escola que o homem é o animal racional e não mais amplamente, como de fato é, simplesmente o animal que fala.

Sim, tudo bem, mas e daí, muda alguma coisa com isto? Claro que sim, tal diferença é capaz de mudar o mundo! Pois, ainda que possamos falar tudo aquilo que quisermos, nem tudo o que dizemos faz parte do conhecimento científico, mas, apenas e tão somente, aquilo que se fundamenta na estrutura da linguagem lógica. Vejamos.

Se toda a lógica começa pela definição é justamente porque é preciso conter as palavras para que o conhecimento científico possa ser produzido. Fato originário da linguagem, as palavras são, todas elas, *polissêmicas*. Estão sempre abertas para possibilidades múltiplas de sentido. O que, para a linguagem lógica, é um grande empecilho. Por isto, o primeiro passo para que ela se instaure é a delimitação semântica das palavras. O que se dá pela exclusão prévia das possibilidades múltiplas de sentido de uma palavra em prol da admissão de um único sentido apenas. Cada palavra só pode entrar no jogo da linguagem lógica depois que o valor do seu movimento já estiver estabelecido. Cada palavra, assim, só pode fazer um lance no jogo, aquele para o qual foi previamente definida. Pois, é só assim, com palavras *monossêmicas*, que a linguagem lógica pode cumprir o seu desígnio, o raciocínio, uma espécie de cálculo feito com as palavras. Pelo que, o matemático é inerente ao conhecimento científico. Quer seja com os números, quer com as palavras, a ciência calcula e, calculando, impõe o controle do mundo, determinando, assim, o seu valor.

Mas, fundamentalmente, como vimos, a ciência controla o mundo controlando a linguagem, reprimindo as palavras para que elas nunca digam nada para além dos limites que lhes foram impostos pela definição monossêmica. Dessa maneira, o conhecimento científico é um conhecimento fundamentalmente *restritivo*. E, portanto, o mundo que ele pode fundar só pode ser um mundo restrito aos seus próprios limites. Certamente, o mundo da racionalidade técnica e científica é um mundo limitado, tanto quanto, obviamente, aqueles que o habitam também o são, desde o princípio.

Ora, o que vem a ser isto agora?! Não é justamente o nosso mundo presente da racionalidade técnica e científica que, sem limites, continuamente avança? Claro que sim, quem estaria apto a negar que a racionalidade técnica e científica continuamente avança sem limites? Já não admitimos isto antes? Avança porque avançar sobre o outro é aquilo mesmo que está posto *desde o seu próprio princípio* (*eks arkhés*). Portanto, não há como ser *diferente*. Por isto o mundo presente não comporta a

alteridade, sendo cada vez mais *um* mundo globalizado, onde a produção da existência humana fica cada vez mais restrita a uma única possibilidade apenas, instaurando, dessa maneira, a homogeneização da vida humana sobre a Terra. Porquanto o que avança com a ciência é fundamentalmente o seu próprio princípio: a repressão da polissemia. A autodeterminação de si mesma pela negação do outro. Não é por outro motivo que lá pelos idos de 1947 já podíamos ouvir Wittgenstein dizendo:

> A ciência e a indústria, e o seu progresso, podem vir a ser a coisa mais duradoura no mundo moderno. Provavelmente qualquer especulação sobre o futuro colapso da ciência e da indústria não é, por enquanto e por um *longo* período de tempo, mais que um sonho; talvez a ciência e a indústria, responsáveis por misérias infinitas no decorrer do tempo, venham a unir o mundo – quero dizer, a condensá-lo numa única unidade, em que decerto a paz será a última coisa a habitar. Pois a ciência e a indústria decidem guerras, ou pelo menos assim parece. (WITTGENSTEIN, 1996, p. 95).

Decidem guerras porque, necessariamente, como vimos, a eliminação do outro está posta desde o princípio que as funda. Não admitindo a polissemia da linguagem, não admitem a possibilidade de um mundo diverso daquele que produzem. Afinal, o que fundamentalmente produz o mundo humano é a linguagem. Portanto, com uma linguagem restrita só podemos produzir um mundo restrito, construído não a partir das possibilidades múltiplas de sentido das palavras e, assim, concomitantemente, das possibilidades múltiplas da existência humana, mas antes, a partir da repressão de tais possibilidades.

Mas, então, temos que admitir agora que a Razão, que prometia antes, lançando as suas luzes, a efetivação definitiva da liberdade sobre a Terra, é justamente o seu oposto? Aquilo que, fundamentalmente, desde o seu princípio nos reprime, mantendo dessa maneira oculta as múltiplas possibilidades do nosso ser? Mas, então, novamente, voltemos a pensar: será que ela tem de fato este direito? Que tem o poder para tanto é claro que sabemos que tem, se não o tivesse, o mundo, obviamente, seria outro.

Mas, se é assim, como as palavras que estamos ouvindo nos levam a crer, inclusive, se este é o *caminho* (*méthodos*) possível para a compreensão de nós mesmos - manter-se na escuta de tudo aquilo que vem à palavra -, cabe agora, em definitivo, a nossa pergunta primeira: O que podemos esperar da Escola?

Ora, se há, como sempre parece que há, um compromisso entre a Escola e a educação para o mundo presente, da presente educação escolar só podemos esperar a repressão contínua das nossas crianças para que elas possam se enquadrar em uma única perspectiva de existência sobre a Terra. Parece ser isto.

Contudo, é sempre bom continuar pensando: ainda que pareça ser, é isto mesmo que queremos para as nossas crianças? É esta a Escola que desejamos para os nossos filhos? Em última instância, é este o mundo que desejamos para nós mesmos?

Pode ser que sim! Tudo depende, inclusive, da eficácia da educação a qual nós mesmos fomos submetidos, da nossa própria relação com o reprimido, do quanto nós mesmos estamos aderidos ao mundo presente, a uma fé tão cega na Razão que dela só somos capazes de enxergar as luzes. Pois, se assim for, ainda que sejamos hipermodernos, jamais chegaremos a compreender a contemporaneidade que nos é própria e, dessa maneira, vislumbrar a possibilidade de outros mundos possíveis[3]. Pois, assim sendo, tal possibilidade se mantém sempre oculta.

Pois bem, nós que começamos esperando tanto da Escola agora temos que nos conformar com o que ficou exposto: A Escola, definitivamente, não pode tanto assim. A única coisa que ela pode é deixar as coisas como estão. Pode pouco porque ninguém faz nada sozinho. A Escola, como a conhecemos, é uma instituição deste mundo, sendo, portanto, preciso que este mundo se transforme em outro para que surja uma Escola diferente. Como se vê, parece que estamos em um círculo nada virtuoso, do qual, certamente, não é tão fácil sair.

Porém, tão justo quanto reconhecer as nossas dificuldades é manter a nossa esperança em um outro mundo possível, no qual as potencialidades humanas de significação da realidade são sejam reprimidas em vista da instauração de um sentido único para a nossa existência. E, para tanto, podemos esperar sim, uma Escola que possa acolher a polissemia ao invés de reprimi-la. Pois, só assim, a alteridade pode efetivamente participar da Escola. Para, então, propiciar a possibilidade de um outro mundo possível.

Portanto, cabe a nós resolver se vamos esperar sentados ou se podemos, de alguma forma, fazer alguma coisa em vista dos primeiros passos. Se é que alguém está,

---

[3] "A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar nela" (AGAMBEN, 2010, p. 59).

de fato, disposto a dá-los. Mas não nos esqueçamos; para tanto, não são necessárias apenas mudanças, quer no mundo ou na Escola, mas antes, um outro princípio. Pois aquele que nos funda já não nos serve mais.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Editora Argos, 2010.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

_____. Ética a Nicômaco. In: Coleção **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

BÍBLIA. **Gênesis**. Tradução de Ivo Storniolo e José Bortolini. São Paulo: Editora Paulus, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 2008. e Terra, 1969.

WITTGENSTEIN. **Cultura e Valor**. Lisboa: Edições 70, 1996.

9. O PROFESSOR: FÁBULA DE UM PERSONAGEM NÃO MUITO FICTÍCIO[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.131-141

Marcos Villela Pereira[2]

Nosso sujeito, hoje, é professor. Trinta e poucos anos de idade e quase 15 anos de carreira[3] no ensino superior, ele tem trabalhado, prioritariamente, com formação de professores. O que se passava, há uns vinte anos, na sua cabeça? O que havia em torno dele?

Ele estava em uma sala de aula, no meio do terceiro ano do segundo grau, um segundo grau qualquer, não um de Magistério. No mínimo, era seu décimo primeiro ano de escolaridade. Uma escola pública: rotinas, cadernos, horários, uniforme, colegas, professores, provas. Em quase todas as cabeças à sua volta pairava a mesma dúvida: ... E aí? Fazer o quê? O vestibular era praticamente regra. Fazendo parte da classe média de uma cidade também média de um estado médio, não seria muito diferente. Não havia espaço para pensar em ser outra coisa a não ser continuar estudando, fazer um curso superior e ter uma profissão. Ok, tudo bem, mas qual?

Seu cotidiano ainda tinha família, pai, mãe e irmãos. Quiçá, algum deles já tivesse concluído o curso superior. Mas isso não ajudava. Pelo contrário, pressionava a tomada de decisão. A escolha ia acabar vindo de maneira compulsória. No dia a dia, de vez em quando, a pergunta vinha: e aí? Já decidiu? – mais pressão.

Na tentativa de dar um encaminhamento maduro para a decisão, punham-se as perguntas: de que eu gosto? O que gostaria de fazer? Que universo gostaria de transformar em rotina de trabalho? O que quero ser agora que cresci? Eram perguntas e mais perguntas que se sucediam, com a esperança de chegar a uma resposta satisfatória. A memória trabalhava: os sonhos de quando era criança, as fantasias de *o*

---

[1] A primeira versão deste texto aparece em PEREIRA, Marcos Villela. Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo. São Paulo: PUCSP, 1996 (p.230-246). (https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9541) Posteriormente, aparece na obra PEREIRA, Marcos Villela. Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a subjetividade do professor. Santa Maria: EdUFSM, 2013 (p. 194-208).

[2] Licenciado em Filosofia, Doutor em Educação, Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. CV: http://lattes.cnpq.br/2910880978387325 Contato: marcos.villela.pereira@gmail.com

[3] Toda a referência temporal é relativa à data da sua primeira publicação.

que quero ser quando crescer reinvadindo o cenário e continuando a turvar ainda mais o panorama. Os desejos de pai e mãe também reaparecendo e vindo como vozes da consciência: talvez devesse seguir esse caminho, aliviar a culpa e mandar bala. As carreiras de sucesso no momento também eram tentadoras, tanto quanto as explicações um pouco mais seguras dos colegas que já haviam tomado sua decisão. Uma alternativa era ficar lendo *dicionários de profissões*, histórias de profissionais em revistas, conversando com amigos, com adultos, com orientadores, atento a tudo que pudesse significar um indício de um futuro interessante.

Entretanto, as perspectivas não eram lá essas coisas. Mudar de espaço, mudar de turma, o que fazer com os amigos, as festas, a cerveja? Entrar no curso superior era encarar outra vida, era fazer formação profissional, não dava para continuar a rotina relapsa de até então. Pois é... Mas a escolha era meio que para sempre: serão os próximos anos em aula e, depois, a condenação ao exercício da carreira escolhida por, pelo menos, trinta anos. Como quero morrer? Forca, facada, afogamento ou tiro? Desculpe a morbidez, mas é parecido... Era como escolher a sentença de morte. Para um adolescente, não havia como esperar pela maturidade de pensar muito em *realização*. A coisa era meio *condenação*, sim. Por isso era tão difícil. E essa não era a primeira vez que o sujeito parava para pensar. Muitas outras vezes ele foi assaltado por essa questão. Quando menor, era sem compromisso, coisa de gente pequena. Com o tempo, a coisa foi ficando mais séria, mais apertada. E os fantasmas crescendo. Só mais tarde é que deu para descobrir que o trabalho não precisava ser uma condenação, uma prisão, e que era possível associar *mesmo* trabalho e realização. Entretanto, naquela altura do campeonato, realização era cair no mundo, botar o pé na vida, esquecer os compromissos e simplesmente viver. Porém, as marcas deixadas pela formação cristã (católica mais fortemente) e pelos valores vividos na família mediana (em todos os sentidos) ainda estavam muito vivas para permitir uma ruptura. As culpas, os deveres, a moral não deixavam brecha para pensar *naquele* tipo de realização. Por isso, o que aparecia, através da estreita fresta aberta diante da própria vida, era a carreira profissional de nível superior e os sonhos com sabe Deus o quê... *Devia* sonhar em casar, ter casa própria, uma vida digna e regulada. Enfim, devia sonhar em ser *normal*.

Ironia ou não, a saída era prestar vestibular e ver no que ia dar. Aos poucos, podia ser vislumbrada a possibilidade de trocar de curso. Melhor ainda, dava para fazer dois vestibulares, dois cursos: um para satisfazer a expectativa que vinha de fora e outro para *experimentar* o que vinha de dentro. Opa: primeiro sinal: tinha um dentro

e um fora em conflito. Bom sinal. Para começar, estava bom. Era um primeiro indício de que há luta no ato de escolher. E uma luta que não era, propriamente, entre gentes. Era uma luta entre ideias, representações, valores, sentimentos, coisas impalpáveis e difíceis de explicar e de entender. Elas não tinham nome, não tinham uma concretude ou uma visibilidade que desse para o sujeito isolar e lidar com elas.

A primeira impressão, então, é de que havia um fora e um dentro. O fora eram os pais, a sociedade, os amigos, os outros, as instituições; o dentro era um corpo turvo, sombrio, que insistia em falar, mesmo sem ter voz, nas horas mais inesperadas. O dentro era seu espaço de solidão, de intimidade. Porém, não de liberdade. Estava povoado de fantasmas e alegorias que o controlavam o tempo todo, fantasmas nascidos de tudo que tinha vivido até então. Cada coisa vivida, cada gente, cada experiência, sempre deixava um rastro, uma marca, um sinal. E esses sinais ficavam, grilos falantes do bem e do mal, iluminando o caminho dos pensamentos, ora ajudando, ora recriminando, ora acusando, ora incitando. Se olharmos de longe, diríamos que era como um ovo dentro do outro: um interior, cheio dessas intimidades; um que revestia e fazia aparecer a imagem conhecida do sujeito; um externo, povoado de mundo, de coisas, de gente; por último, um ovo geral, algo como divino, um ovo transcendente. Cada ovo desses era feito de muitas camadas ajustadas umas sobre as outras. Esse ovo exterior, por exemplo, era feito do ovo de sua família, da escola, do movimento estudantil, da cidade, do partido, do governo, enfim: eram ovos e ovos, todos articulados. Isso, pelo menos, era o que dava para ver.

Porém essa imagem era fruto de um olhar apequenado pela própria circunstância. Como sua existência era um dado concreto, e o concreto era histórico, sua visão de mundo resultava da mescla das representações incorporadas nessa sua história: o cristianismo, o marxismo, o capitalismo, entre outras tantas. Porque seu olhar não ia além do estado estratificado em que se encontrava, sua leitura de si e do mundo era feita de estruturas. Tudo eram estruturas, quase mecânicas. Havia movimento, nelas, sim. Mas era um movimento de leves arranjos dentro do contexto histórico. Como bem nos ensinava Marx, o real era síntese de múltiplas determinações. E essas determinações, ainda que existissem no fluxo histórico, eram vetores rijos de produção do real. A sensação era a de inevitabilidade, para a maior parte das coisas. *Não adianta, a vida é assim mesmo*, brotava como explicação a toda hora. *Não adianta, eu sou assim mesmo*, insistia. A possibilidade de fazer alguma coisa, de vir a ser alguma coisa diferente estava condicionada pelas *múltiplas determinações*. E a

única saída aceitável era a revolução. *Quem sabe faz a hora*, dizia o compositor-guru daqueles anos 70. Mas era difícil porque mesmo a revolução precisava ser planejada e pensada e dependia, fundamentalmente, dos mesmos vetores que faziam a realidade. O mais frequente era ver os panfletos como dispositivos de produção de uma revolução fictícia. Nem os ecos da ditadura, as torturas, a censura, faziam isso mudar. Pelo contrário: a tortura vivida na pele de alguns, vagas notícias, viravam mote para algum espetáculo de teatro ou de festival de música. A realidade, ou melhor, aquilo que fazia diferença na realidade era rapidamente banalizado e esvaziado de sentido.

Nosso sujeito pressentia *coisas* acontecendo nele, mas não conseguia entender. Contentava-se em ser diferente. Buscava, a todo custo, diferenciar-se em seu modo de ser. Investia no estabelecimento de uma identidade pretensamente genuína, abraçando e sendo abraçado pelos clichês da militância, do ativismo político, dos restos do movimento *hippie*, dos grupos de teatro, enfim. Esses estereótipos identitários que povoavam seu cotidiano eram fabricados por aquele jogo de banalização. Ainda que possuíssem um traço transgressivo, não passavam de dispositivos de captura e enjaulamento dos indivíduos em casulos: enquanto acreditavam fazer perdurar uma forma de ser original, sucumbiam ao ritmo da realidade que processava as mudanças em função das institucionalidades. A sociedade precisava dos *hippies* e dos militantes para manter-se. Eram modos de ser supostamente marginais que, longe de arranhar a superfície brilhante do real, quando exercitavam suas práticas de oposição, reforçavam e revigoravam sua invencibilidade. Nesse aspecto, João Bernardo tem razão quando diz que uma prática, ao opor-se a outra, em vez de ameaçá-la, ajuda a estabelecê-la como oposta a si. Assim, essas identidades transgressivas funcionavam antes como suporte e sustentação do que como risco, para a sociedade estabelecida. E ela sabia muito bem como lidar com elas.

As escolhas, as decisões tomadas, então, respondiam a uma lógica estabelecida a partir do cruzamento daqueles sinais primários, agregados pela memória do ovo de dentro, com os princípios inerentes a essas práticas alternativas. E conflito nunca faltou. Na hora de fazer inscrição para o vestibular, então, a ambivalência preponderou: duas inscrições. Uma em um curso de carreira liberal (logo abandonado), respondendo à expectativa plantada pelo ovo de fora. Outra, em uma licenciatura, tentando aproximar-se do que pedia o ovo de dentro.

Exceto quando a escolha era por um curso de Pedagogia, a maioria das caídas em licenciaturas vinha por acaso. Quero dizer, não é bem *acaso*. A escolha tende a ir

mais pela afinidade com a área de conhecimento *em si* do que pela opção de fazer uma licenciatura. Explico: boa parte dos alunos de licenciaturas só se dá conta de que está fazendo formação para o magistério quando já está dentro do curso. Em geral, sua escolha se deu pela afinidade com a área específica (História ou Biologia, por exemplo). Lá pelas tantas, é inevitável. É fato que há a possibilidade de investir pelo curso adentro como se fosse um bacharelado, dá para disfarçar e passar incólume pela formação pedagógica e ir buscando a via da pesquisa, da experiência autônoma. Até mesmo, dá para desistir ou fazer reopção para outro curso. Mas, na maioria dos casos, o caminho até ali já foi bem duro. Encarar as dúvidas outra vez e jogar fora os anos gastos na sala de aula fica fora de questão. Sem falar no dinheiro, quando se está em alguma instituição privada. Uns poucos até que se atrevem, e isso é bem legal. Há até quem desista de alguma carreira de bacharel e se atire para a licenciatura. Mas isso é exceção, vamos voltar à regra.

No caso do nosso sujeito, ele foi regra dentro da exceção: logo no começo, descobriu outro caminho e fez novo vestibular, *para outra licenciatura*! É claro que o desvio foi em função da área de conhecimento, não pela licenciatura, em si. Mesmo assim, ainda que tenha sido uma decisão pouco clara, sem muita propriedade, era um sinal de que o sujeito estava perseguindo alguma coisa que o inquietava. O caminho não pode ter sido mais clichê do que foi: com a mente injetada de questionamentos, sua nova opção foi por um curso de Filosofia. Enfim, era o que tinha nas mãos. Alguma coisa em seu ovo interior vazava, e ele precisava dar conta do que fazer. Talvez estancar o vazamento, talvez investigá-lo, talvez deixar vazar.

Sua vida, agora dentro do campo da Filosofia, começou a se transformar. Os exercícios especulativos de cada aula, as elucubrações, os delírios metafísicos foram aumentando o espectro de seus hábitos questionadores. Aprendeu que Filosofia era a busca constante da Verdade, a especulação acerca do Ser e suas manifestações, a reflexão perpetuada na existência finita, enfim. Sentiu o gosto saboroso da erudição, de ler, estudar e conhecer os sistemas de pensamento dos principais filósofos ocidentais. Descobriu, com a Lógica, que tudo tem uma explicação. Aos poucos, ao mesmo tempo que as inquietações aumentavam, construiu um grande cérebro que tudo enquadrava e buscava explicar. Quanto mais inquietações, maior era a compulsão pelos discursos explicativos, pelas justificativas. De certo modo, aquilo que parecia uma via de crescimento estava se tornando uma fortaleza, um jogo de defesa. A luta

dentro do ovo aumentava, o vazamento aumentava. Ainda por cima, a descoberta de que o curso o formava para ser professor.

Um elemento curioso na história do nosso sujeito foi seu contato com a Metafísica. A Metafísica, enquanto disciplina, apareceu-lhe no decorrer do curso. Mas muito antes já se esboçavam alguns preceitos. Na universidade, sua experiência vinha pela leitura de Platão, Santo Tomás de Aquino, Kant, enfim, os grandes filósofos. E o discurso era afirmativo da existência de uma instância transcendente que, de alguma forma, regulava a ordem visível do mundo. Sua criação em uma sociedade cristã e seu contato com diferentes práticas religiosas (o catolicismo, o espiritismo, o budismo, entre outras) fizeram com que uma marca fosse deixada em sua visão de mundo. Nosso sujeito não era ateu. Pelo contrário, acreditava o tempo todo em um complexo de determinações transcendentes que interferiam e configuravam as coisas visíveis. Estudá-las, à luz do confronto entre a Teodiceia e a Metafísica, só fez rebrotar a confusão. Para cúmulo, aprendeu que Kant concebia o sujeito do conhecimento como sujeito transcendental. O sujeito, concreto, funcionava à moda transcendental. Então, havia um transcendental, uma transcendência. Mas qual seu papel? Qual sua ordem de interferência no real visível? A crise sobreveio, jogando nosso sujeito em um vaivém entre o cúmulo do misticismo e o cúmulo do ceticismo.

De certa maneira, a certeza da existência de Deus fazia com que fosse certa também a existência de um ovo absoluto, totalmente exterior, que envolvia todos os outros... Essa ideia dava conta de atenuar o vazamento e a luta no ovo interior. Ou melhor, apoiando-se no transcendente, ele tentava dar conta de controlar a confusão. Mas não conseguia. Essa representação da transcendência era mais um discurso de disfarce, de escape, de fuga; era mais uma estratégia de recapamento da realidade, deslocamento do sentido dos fatos para fora deles mesmos, como se, ao atribuir a causa a algo externo, lavasse as mãos quanto à incapacidade de administrar o interior. O que ele não se dava conta era de que uma das fontes dessa incapacidade era, justamente, essa partição entre interior e exterior. Muito mais tarde somente começou a fazer sentido a ideia de que a construção de uma visão de mundo baseada na transcendência era nada mais do que uma representação entre tantas possíveis e de que a divindade não era algo exterior, mas, sim, uma entre tantas forças, ou o grande conjunto de todas as forças, nascido na própria existência. Verdade.

O lance é o seguinte: a existência de Deus está firmemente ligada à existência do sujeito, que o concebe de inúmeras maneiras. E a maneira que brotou e se assentou

como campo de referência do nosso sujeito foi a concepção taoísta, a ideia do Tao como princípio de potência. Não há um Deus personal, concebível à imagem e semelhança do homem, mas um universo feito de forças, de potência, de virtualidade, de *virtus*. E esse campo de forças não é exterior ao homem, não é externo. É um estado da existência. É o poder elevado à enésima potência, é o máximo de virtualidade. Isso é o divino. Qualquer metáfora para tentar traduzir a existência de Deus ficou insuficiente, exceto a *força*, o *poder*. E esse poder não é transcendente, mas imanente. Isto é, a própria existência do indivíduo é uma atualização do virtual, é a realização de uma potência, é a existencialização de uma fase do possível. E esse possível, o campo de virtualidade, não é nem exterior nem interior ao sujeito: faz parte dele como a própria vida viva. A vida individual, o *virtus* que mantém vivo o indivíduo não é um atributo, algo que vem de fora, nem uma propriedade, algo que está dentro, mas indivíduo vivo e vida são forma e substância da mesma matéria. A potência ilimitada, enquanto plano virtual, pleno plano, fabrica *ninhos* (não *ovos*) em si mesma... Um ninho é um enrosco de certas forças, um adensamento do fluxo, provisório, que dura o tempo de uma vida, ou o tempo de uma existência, ou de uma fase de uma existência. Um sujeito é um ninho, sua relação com o plano pleno é uma relação de imanência. Um é imanente ao outro.

É bem verdade que foram necessários alguns anos de queimação de cérebro, de leituras, de divã de analista e de experiência de vida para chegar nesse ponto. Mas a chegada demarca o esvaziamento, ou melhor, a sensível diminuição da *culpa* no sujeito. Porque, aos poucos, deixou de existir aquele olhar observador, controlador, julgador que ficava plantado no ombro dele. As coisas aconteciam e, na medida em que aconteciam, eram entendidas como dados de realidade e, cada vez mais, incitavam o sujeito a compreendê-las dentro da lógica da realidade estratificada, visível *versus* realidade virtual, invisível. Não era mais Deus que decidia soberanamente pelo destino dos fatos. Eram os próprios fatos que agitavam e provocavam maremotos de forças no plano virtual e produziam novos fatos, eram ninhos que se desfaziam e voltavam a se fazer, mais adiante. E aquele lugar antes ocupado pela representação estática de Deus foi sendo ocupado pelo infinito de possibilidades latentes, pelo tempo contraído em potência, em devir, pela diferença. Mas isso foi muito depois, quase hoje. Vamos voltar à nossa fábula.

De repente, nosso sujeito, em seu curso de Filosofia, começou a ter de enfrentar as chamadas *disciplinas pedagógicas*. E lá veio Filosofia da Educação (com Rousseau

e companhia), Psicologias da Educação (ensino, aprendizagem, desenvolvimento), Estrutura e Funcionamento do Ensino (a tal de *Estrufunc*, cheia de leis, resoluções e pareceres), Didática (as normas e regras de como ensinar alguma coisa a alguém) e, por fim, a Prática de Ensino (o pânico da sala de aula). Via de regra, o caminho das licenciaturas tem muito tormento. O sujeito se depara com uma estrutura institucional toda presa em discursos formais, difíceis de entender e, o que é pior, difíceis de relacionar com a prática. Que coisa é essa chamada *escola*, que lhe entra goela abaixo? O que ela tem a ver com aquela experiência vivida no passado, no primeiro e segundo graus? Está aí um dos grandes choques no percurso de formação do professor.

O sujeito é solicitado a resgatar de sua memória os elementos (universais?) constitutivos dessa realidade institucional. Sua vida escolar como aluno será também matéria-prima para sua identidade de professor. Ele é levado a recuperar cada um dos dados, organizá-los em fluxogramas e organogramas de modo a fixar seus nomes e suas propriedades. É levado a investigar o que é e como funciona cada patamar, cada quadro: currículo, administração, disciplina, enfim. O confronto entre o que foi vivido e o ideal é patente. No curso de formação, predominam os conceitos ideais, os universais, o que *deve* ser: ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, disciplina, conduta, direção, supervisão, corpo docente, corpo discente, enfim, tudo estabelecido em cima de um padrão ideal de estabelecimento de ensino. Na memória, entretanto, os furos, as falhas, os desvios, as práticas reais, os modelos. Como juntar as duas coisas é a grande questão que se põe, principalmente quando se sabe que a grande tarefa de um curso de formação é fabricar identidades profissionais. Isto é, essa pretensão em trabalhar em torno da formação profissional é a tônica da maioria dos cursos de formação: geralmente, a própria discussão que gera seu currículo, que organiza seu funcionamento, tem como ponto de partida (e chegada?!) o *perfil do profissional* que quer formar.

Nosso sujeito, como se já não bastassem as crises nascidas em seu próprio percurso, ainda tem que administrar esse confronto com uma nova identidade. Nele, a experiência se processa como se, de repente, ao olhar-se no espelho, descobrisse uma nova face em formação. E uma face que ele não estava propriamente escolhendo. Tratava-se de assumir, incorporar certos traços de *performance* prescritos pela agência formadora. Aparentemente, estava se tornando professor.

Ledo engano. Ele estava sendo instrumentalizado para desempenhar uma função, uma profissão. Recoloco, aqui, aquilo que venho afirmando: não é pelo simples

fato de ser instrumentalizado que alguém vem a ser professor. Como não havia nascido (ou, pelo menos, despertado) o desenho da professoralidade, todas aquelas informações e habilidades, ainda que fundamentais, não passavam muito de um bando de prescrições de conduta. O estágio, no último ano, é um exemplo disso. Tinha de fazê-lo. E não foi sem tormento, dúvidas e desconfiança. Para tentar reduzir, ao menos um pouco, a ansiedade, o local escolhido para o estágio foi uma escola estadual noturna em um bairro de periferia. O público era parecido com o próprio sujeito: gente que trabalhava durante o dia e estudava à noite, comerciários, secretárias, auxiliares de escritório. Talvez fosse mais fácil dar conta da tarefa se o grupo fosse familiar. E foi. Porém, as aulas rolavam como se fossem um brinquedo, um jogo. A preparação da aula, os discursos, os textos, os exercícios, a avaliação, tudo caminhava como em um brinquedo, daqueles brincares de escola de quando ele era criança. Bastava seguir as regras, e o jogo funcionava. De certa forma, as coisas aconteciam como se não fosse com ele, como se ele fosse um espectador de si mesmo. Era como se fosse a vida e a experiência de outra pessoa.

Porém, houve um dado decisivo, outra grande quebra no processo: além do estágio, a conclusão do curso exigia uma monografia. E o tema escolhido girou em torno de *Michel Foucault*. Por um lado, era mais um trabalho acadêmico, mais uma etapa a ser cumprida na rotina da universidade. Por outro lado, o objeto escolhido não deu chance: a interferência foi inevitável. Tanto pelo exercício de escrever e, na escrita, apropriar-se do complexo conceitual do autor, quanto pela identificação dos postulados com o vivido.

O que aconteceu foi que nosso sujeito, pela primeira vez, viu sentido no exercício filosófico. Pela primeira vez, encontrou uma ligação entre o que se dizia da vida, do mundo e dos homens e a própria vida, o mundo e os homens. À distância, poderia afirmar que, de fato, esse foi um dado importante na história do sujeito. Mesmo que não tenha sido possível identificar mudanças imediatas, sei que produziu uma brecha. Era um bloco de pressão em sua história. Ficou como uma pedra em seu sapato. Algo quase imperceptível que começava a fazer diferença. Era um bloco que incomodava. Faltava acontecer outras coisas para, somadas, produzir a reviravolta.

Sua entrada em sala de aula deu-se pouco tempo depois. Iniciava-se uma aventura. De novo, o modelo eram as brincadeiras infantis. Aulas preparadas como discursos, como palestras. Textos selecionados que, antes de mais nada, explicavam e davam conta de dizer coisas que ele não tinha, ainda, propriedade. Cumpria as tarefas

institucionais como menino bem mandado. Fazia o melhor que sabia fazer. Não fazia o que podia, principalmente, porque não sabia que podia.

Aos poucos, foi aprendendo os macetes do didatismo, o tom professoral nas falas, os disfarces. A retórica era tudo. Argumentações bem montadas eram quase indestrutíveis.

Porém, o tempo passando e as experiências se acumulando, aquilo tudo foi-se tornando enfadonho. O professor foi percebendo que estava sendo um *dador de aulas*. Sua contribuição para aquelas pessoas assemelhava-se à contribuição que um livro podia dar. Ele percebia-se um *atalhador* de leituras. Ele lia e estudava o que os alunos deveriam saber e, então, ia para a aula reproduzir tudo aquilo. Na verdade, oferecia atalhos de leitura, atalhos para teorias.

Um dia, teve que assumir uma turma de futuros psicólogos que estavam sem professor havia três meses. Precisava trabalhar de modo intensivo e, em duas semanas, dar conta do tempo perdido. Seriam aulas de Antropologia Filosófica. E o modelo que vinha sendo utilizado não servia para aquela circunstância. Fazer aulas-palestra ou aulas-painel dava certo quando havia tempo entre elas, quando o curso podia funcionar como um almanaque em gotas. Entretanto, com o tempo escasso, os dias amontoados, a estratégia tinha que ser outra.

No exercício de pensar o que fazer, vieram à tona os incômodos acumulados. Veio a insatisfação consigo, veio o dar-se conta do que vinha sendo, o que vinha fazendo. E veio o vislumbre do que podia vir a ser. O propósito da Antropologia Filosófica era dar um suporte reflexivo aos profissionais, de modo que eles pudessem ter mais consistência na escolha do caminho a ser seguido, na psicoterapia. Em vez de continuar abreviando leituras e oferecendo painéis sobre alternativas de concepções antropológicas na história do pensamento, veio a ideia de proporcionar um exercício de apropriação e construção de uma visão de homem. O professor, então, arvorou-se a propor situações e questões que, primeiro, levassem aqueles alunos a dar-se conta de que, ao longo de sua vida, uma concepção antropológica havia sido construída. A seguir, que explicitassem essas concepções. Por fim, que se apropriassem dessas referências e dessem conta de assumi-las (ou não), orientando sua especialização.

Por primeira vez o professor deu-se conta de que podia ser, antes, um propositor. Essa experiência levou-o a perceber a necessidade de fazer a mesma descida aos quadros de referência que estava propondo aos alunos. Sua odisseia traduzia-se no descer ao fundo, às raízes das repetições. E, ao molde de Deleuze,

produzir sua cura: deixar de ser um *dador de aulas* e construir, pouco a pouco, sua professoralidade. Por primeira vez sentiu-se professor. Aproximava-se daquela imagem do professor que, em vez de propor gestos a serem reproduzidos, emitia sinais a serem desenvolvidos na diferença (estou praticamente citando Deleuze). Em vez de plantar representações, investigava as raízes das repetições.

Porém, engolido pela rotina e pela repetição do mesmo, nosso professor estacionou. O tempo passou e ele teve outra oportunidade. Em outra universidade, em outro curso, em outro ano, viveu outra experiência. Tudo começou com a proposição de uma atividade de *tradução intersemiótica* em um curso de Educação Artística. Junto com outra colega, tiveram esta ideia: partir de textos literários, lineares, e produzir não linearidades e não verbalidades. A colega caiu fora, e ele prosseguiu sozinho. E, quanto mais entrava na experiência, mais se envolvia nela. Outra vez, em vez de oferecer caminhos a serem reproduzidos, propunha sinais a serem desenvolvidos. Entrou na dança, como todo mundo. O contato com as poesias, os exercícios em sala de aula, foram levantando o vento que, um dia, virou furacão. Novamente tinha assumido a posição de propositor que propõe tanto para si quanto para os outros. Suas aulas viraram ateliês de pesquisa de si.

Recobrou a perspectiva da professoralidade, revitalizada pelos novos elementos combinados com alguns outros que estavam, já, adormecidos.

Passou-se o tempo e chegamos até hoje. Trata-se, agora, de entender que vir a ser professor é uma escolha, uma diferença na história de um sujeito. Ser professor não é a prática de uma vocação. Não é uma mera habilidade desenvolvida. A professoralidade é a condição de proposição que um sujeito assume como diferença de si, uma escolha em ser agente de desinstalação do que está estabelecido e, ao mesmo tempo, suportar junto o terremoto, o resgate das vítimas e a construção de uma nova cidade. Como já disse em outro momento, a professoralidade traz a condição de ser, ao mesmo tempo, impulso e rede.

A professoralidade desse professor foi construída no enfrentamento da insatisfação consigo, no enfrentamento das estranhezas, dos incômodos que lhe atravessavam. Foi construída no estendimento do olhar, o mesmo que lançava sobre si, aos outros. Fazer proposições que atiçavam os alunos (futuros professores) a olhar de frente para os tumultos que assolavam sua escolha profissional e ficar de mão, dar colo, quando necessário. Jogá-los no chão também, quando necessário. Mas, sobretudo, estar junto, fazendo rede para que pudessem exercitar seus saltos mortais.

10. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA *BILDUNG*

https://doi.org/10.36592/9786587424576.143-149

Mirela Moraes[1]

A pretensão de delinear, brevemente, algumas características da educação, na perspectiva da *Bildung*, surgiu das reflexões[2] extraídas da leitura do livro *Antropologia Filosófica e Educação: perspectivas a partir de Max Scheler*, de autoria de Osmar Schaefer. O texto foi escrito com o apoio do livro, mas também está ancorado nas reminiscências que foram irrompendo da memória ao longo da leitura e da própria escrita. Assim, exceto as citações literais, o restante do texto reflete a atualização das memórias que remetem aos conteúdos das aulas ministradas pelo professor Osmar Schaefer, no curso de Licenciatura em Filosofia. Além dessas lembranças, a leitura me permitiu realizar uma espécie de acareação entre o livro e a prática docente do autor, durante anos de magistério na UFPel. De fato, a postura do professor Osmar Schaefer em suas aulas, nos anos em que fui sua aluna, sempre foi absolutamente condizente com o que está escrito em sua tese. Disso se infere, que para o professor Osmar, a teoria e a prática não são momentos divergentes, mas estão amalgamados em suas singularidades na dinâmica que torna possível vivenciar aquilo que se crê ser a melhor forma de educar.

Ao voltar-se para o estudo da filosofia de Max Scheler (1874-1928), especialmente a antropologia filosófica, Schaefer encontrou o respaldo necessário para pensar as questões da educação de um ponto de vista que privilegiasse a singularidade humana como única forma de fazer reverberar o conceito na prática docente. Não porque não considerasse importante a reflexão sobre as técnicas e os métodos com os quais se educa, mas por acreditar que estes são consequência da compreensão do que significa educar e, portanto, devem ser escolhidos a partir desse significado. É o conceito que norteia a elaboração do projeto a ser aplicado na execução das ações educativas. Por isso, o modelo da *Bildung* scheleriana empregado na construção de

[1] Doutoranda em Educação – PPGE/FaE/UFPel.

[2] Algumas partes desse texto farão parte da tese de Doutorado em Educação que estou escrevendo, outras podem ser encontradas na dissertação que defendi em 18/09/2013, no Curso de Mestrado em Educação/UFPel, pois naquela ocasião também encontrava respostas para as questões da educação sobre as quais eu refletia, nas lições deixadas pelo professor Osmar Schaefer.

sua antropologia filosófica tem como substrato uma concepção de homem na qual a educação é definida como "o processo pelo qual o homem se torna ser humano" (SCHAEFER, 1995, p. 16), no sentido mais profundo e totalizante que a expressão 'humano' possa ter.

Tornar-se humano é o que distingue o homem das demais espécies dentro do reino animal. É o que faz dele o único ser dotado de consciência no mundo. Dado que somente o homem é capaz de atribuir significação ao mundo é possível dizer que sem a sua presença, o mundo não estaria tal e qual. Sem o homem, o mundo não seria mundo, seria apenas planeta. E, embora, enquanto corpo celeste, permanecesse orbitando em torno do sol e abrigando outras formas de vida, careceria de sentido, pois homem e mundo são e estão aí um para o outro, numa relação de integralidade e totalidade. Nesse sentido, o homem é um microcosmos no qual todas as possibilidades existentes no cosmos estão presentes e "enquanto ser individual e pessoal, resume em si a totalidade do mundo e é, em si mesmo, uma totalidade" (SCHAEFER, 1995, p. 58). Totalidade esta que é um mundo e ao mesmo tempo contém o mundo. Porque o ser do homem se move no mundo interagindo e interferindo nele, doa sentido ao mundo naquilo que ele lhe oferece e ao mesmo tempo naquilo que ele mesmo é. A consciência que o homem tem de si e do mundo é uma propriedade exclusiva da qual os demais animais não participam e faz parte da totalidade desse microcosmos. Scheler entende a totalidade como um ideal de destinação a ser construído durante a jornada vida, não como "um ideal absoluto, pronto para ser imitado" (SCHAEFER, 1995, p. 120), mas como um devir do homem compreendido como abertura, indeterminação, dinamicidade e possibilidade. Para que esse microcosmos humano se constitua, a educação deve atuar de forma mediadora entre o ser do homem e o seu ponto de equilíbrio (SCHAEFER, 1995, p. 46) a fim de fazê-lo usufruir ao máximo das possibilidades que a vida oferece.

Observando a nossa época, nota-se que, geralmente, a educação se expressa através de práticas que permeiam nosso cotidiano e se integra à rotina das vidas e da sociedade como mais uma das engrenagens que fazem o mundo funcionar. Isso faz com que a reflexão em torno do seu significado não seja assunto recorrente na pauta dos debates sociais. Quando isso acontece, o interesse maior centra-se nas questões relacionadas à avaliação, refletida pelas notações de aprovação e reprovação, e no valor que a sociedade deposita nos conteúdos transmitidos. Esse pensamento, típico do senso comum, faz o conceito de educação se dissipar entre mal-entendidos e

interpretações equivocadas, o que pode ser facilmente constatado pelo descuido com o uso da palavra. Expressões como "bem educado" e "falta de educação" distinguem pessoas que exibem gentileza e simpatia daquelas que manifestam um jeito mais rude ou menos polido no trato com o outro. Assim, entremeada pelas concepções de urbanidade e escolarização, a essência do conceito se torna pálida e seu significado se esvanece diante da urgência diária da prática. É preciso escapar das influências do senso comum para refletir sobre qual o real sentido da educação para a vida humana, especialmente, para o atual estágio evolutivo em que nos encontramos.

O advento da internet, no fim do século XX, recolocou a educação na pauta dos assuntos que merecem uma reflexão profunda por parte da sociedade. No mundo complexo e diversificado da era da informação, as pequenas telas dos computadores e celulares fizeram estremecer a certeza de que educar é um ato inerente à humanidade que se realiza entre seres humanos, das mais variadas formas. A inevitável conexão com outras pessoas que os modos de ensinar-aprender exigem e estimulam, parece enfraquecer a cada dia diante da disseminação do acesso à informação. Com isso, inserir o indivíduo na sociedade fazendo brotar nele suas capacidades e aptidões já não se apresenta como um objetivo suficiente para educar. Não obstante, enquanto atividade inerente ao homem, educar continua sendo imprescindível à vida social e a própria existência da humanidade porque "a educação não se faz sem o concurso do outro, sem as influências exteriores" (SCHAEFER, 1995, p. 81). Mesmo que a inteligência artificial possa ser útil em vários aspectos, ela nunca poderá substituir por completo um ser humano e ocupar seu espaço nas relações interpessoais, porquanto o homem seja um ser de afetos que necessita compartilhar a vida com seus semelhantes.

Examinando, resumidamente, o conceito clássico que define a educação como fio condutor da transmissão dos conhecimentos para as gerações mais novas, fica claro que a existência de ações educativas em todos os tipos de agrupamento humano confirma essa definição por dizer respeito ao seu caráter de universalidade. Esse conceito aponta para dois objetivos precípuos cuja validade é perene. O primeiro, a preservação da espécie. Neste caso, a educação tem por fim assegurar a manutenção de padrões e normas já estabelecidos e que, reconhecidamente, foram eficazes para preservação individual e coletiva do homem. Para que isso aconteça, uma série de atos do ensinar-aprender que vão desde andar como um bípede até respeitar convenções sociais e aderir aos valores e princípios morais estabelecidos devem ser repassados aos membros mais jovens da sociedade. O segundo, a busca incessante pela evolução.

Aqui, a educação funciona como mola propulsora para o futuro e procura superar o presente alavancando a caminhada em direção ao desenvolvimento de toda a humanidade. Nesse caso, a educação se encarrega de estimular e promover o progresso em todos os seus aspectos, de modo que novas conquistas e mudanças sejam bem-vindas. Essa definição está ligada à origem da civilização e considera a educação em sua essencialidade primordial, por isso admite que sem ela a espécie humana não teria evoluído e, quiçá, sobrevivido, o que parece ser verdade. Visto por esse aspecto, ainda hoje, os milhares de anos de evolução não anulam a importância da educação para a preservação e evolução da espécie. Contudo, diante do grau de desenvolvimento atual, onde o progresso atingido pela ciência e pela técnica ditam as regras da vida, outros significados e objetivos precisam ser estabelecidos para que a educação consiga cumprir seu papel.

Se considerarmos que os ensinamentos transmitidos de geração a geração são fruto da cultura (entendida em oposição ao mundo natural), a educação desde sempre teve um compromisso indissolúvel para com o tornar-se humano que o ser do homem solicita. Se, agora, já não é necessário ensinar aos mais jovens como produzir artefatos de caça e pesca, iguais aos que homem primitivo utilizava, é necessário ensiná-los a lidar de forma saudável com os objetos produzidos pela tecnologia avançada. Da mesma maneira, para além dos bens palpáveis, outros produtos como a linguagem, os valores éticos e estéticos e a própria educação também compõem a herança cultural sob a forma de bens imateriais. Por isso, a educação continua sendo o agente responsável por empreender, de forma satisfatória, a transmissão do acervo cultural da humanidade aos novatos e, concomitantemente, estimular nas crianças e nos jovens o desenvolvimento e aprimoramento de todas as capacidades humanas ainda em latência. Isso porque, ao nascer, o "homem é uma decisão ainda aberta em relação a seu destino" (SCHAEFER, 1995, p. 120)" e somente com a mediação das ações educativas as capacidades físicas, intelectuais, psíquicas e afetivas que caracterizam a vida humana, podem florescer e fazer surgir o humano na sua totalidade. Entende-se, dessa forma, que a educação começa quando começa a vida e, assim, "todo o contexto que faz a vida do homem diz respeito à educação" (SCHAEFER, 1995, p. 81). A vida que principia com uma criança é um feixe de possibilidades que devem ser cultivadas para o perfeito desenvolvimento da sua humanidade.

Da mesma forma que uma semente necessita de cuidados para atualizar o seu potencial de planta, as crianças necessitam de atenção durante o período de sua

formação[3]. Assim, como a semente precisa contemporizar os cuidados que recebe (rega, poda e adubagem), a criança precisa aceitar os ensinamentos propostos. Educar é um processo que exige uma ação externa para fazer brotar o homem em sua integralidade. Mas também, é um processo interno de livre aceitação e autoformação. No caso da planta, por determinação natural, ela até poderá crescer sozinha, porém atingirá maior robustez e viço se cuidada até o seu pleno desenvolvimento. Essa analogia entre o homem e as plantas costuma ser utilizada para demonstrar que a educação é um longo processo que acontece em prol da formação humana. Ela não é uma sucessão de momentos estanques, mas um fluir e refluir, que regulado por múltiplas atividades com o objetivo de provocar e evocar a pluralidade de saberes disponíveis ao homem, tem sua efetividade ao mesmo tempo que a vida. De acordo com esse movimento, a concepção de humanização necessita ser ressignificada conforme as transformações que acompanham o estágio evolutivo da humanidade vão se apresentando.

Nos primórdios da civilização, munir o homem com habilidades que permitissem a ele agir como um bípede e estabelecer meios de comunicação com os demais para juntos defenderem um ao outro, mantendo a vida na e da comunidade, constituía o objetivo primeiro da humanização. Com o aprimoramento da cultura, homem e mundo se tornaram cada vez mais complexos e à medida que a marcha evolutiva avançava, o leque das motivações para educar foi qualitativa e quantitativamente se expandindo. Nas sociedades avançadas regidas pelas conquistas da modernidade, a celeridade do mundo laboral acompanhada pelo estilo de vida tornou o sentido primordial da humanização uma ação automatizada, somente exigida pelo inconsciente.

A racionalidade preconizada pelos iluministas, no século XVIII, trouxe soluções para muitos dos problemas que afligiam o homem moderno, porém não foi capaz de absorver a totalidade humana como um microcosmos que também é constituído de afetos, sentimentos e desejos que ultrapassam a dimensão da matéria. De fato, os séculos que produziram o avanço desmedido da tecnologia proporcionaram

[3] A expressão formação é utilizada nesse texto como sinônimo de educação. Todavia, cabe ressaltar que a educação, interpretada como *Bildung*, é o processo pelo qual o homem se torna aquilo deve ser, que dizer, se torna um ser humano em sentido pleno, nem definido nem concluído, mas um devir presentificado.

melhores condições de vida para toda a humanidade, mas, em contrapartida, impuseram a retração dos sentimentos e da sensibilidade para as questões espirituais.

Cerceado por uma razão que só consegue lidar consigo mesma, o homem foi tomado pelo desencanto e pela decepção com as promessas mal cumpridas da racionalidade moderna. O progresso impulsionado pela ciência e pela técnica não foi suficiente para promover a felicidade cuja instância transcende a materialidade. Alicerçada no progresso material, a vida deixou escapar o seu sentido original causando um vazio incompreensível que a razão não consegue preencher. Em função disso, a atualidade precisou ressignificar o sentido do processo de humanização e ampliar a sua esfera de atuação. Humanizar implica não apenas despertar as capacidades rudimentares de conservação da vida, mas também fazer aflorar a face abafada do homem que ficou esquecida com a exacerbação da racionalidade. Nesse sentido, reparar a parte tolhida da totalidade humana pode ser, hoje, a tarefa mais urgente da educação que, entendida pela perspectiva da *Bildung*, pode auxiliar o homem a cumprir o destino que lhe está reservado, que não é outro senão o de ser homem em sua totalidade e inacabamento.

Educar nos moldes da *Bildung* é conceder ao homem o direito de explorar livremente os recursos recebidos e forjados por ele mesmo durante sua formação, fazendo-o protagonista da sua própria vida. A *Bildung* representa um modo de educar que privilegia a liberdade como premissa do aprendizado, de modo que "formar-se, educar-se para ser livre significa, antes de tudo, conquistar sua própria existência, realizar seu destino, tornar-se ele mesmo" (SCHAEFER, 1995, p. 131). Isso que dizer que a educação pela *Bildung*, está comprometida em despertar o crescimento interior para que o indivíduo encontre a si mesmo e se transforme em sujeito livre, autônomo e responsável. Por isso, educar é muito mais do que acompanhar o processo de humanização enquanto revés da lei natural. É confiar nas potencialidades que o ser humano dispõe para enfrentar a vida com êxito. É facultar a cada indivíduo e ao conjunto da humanidade se compreender como ser social cujo postulado para conviver no seio de uma comunidade e no próprio planeta está para além da satisfação das necessidades materiais de sobrevivência. Nesse sentido, Schaefer argumenta que "o homem educado (Gebildet) não deve se compreender como aquele que adquiriu bens (conhecimento, erudição, etc.) sobre os quais pode descansar" (SCHAEFER, 1995, p. 47, grifos do autor), pois a educação é um processo permanente que perdura pela vida toda desse ser em devir que é homem.

A *Bildung* é ação mediadora que investe na formação de uma identidade pessoal autossuficiente e consciente, capaz de reconhecer a si e aos demais como seres diferentes, porém dotados das mesmas capacidades e dos mesmos direitos. Como consequência, a pessoa educada conforme os preceitos da *Bildung* tende a manifestar claramente seus princípios e traçar caminhos que a levem a intervir positivamente na sociedade. A construção do homem enquanto sujeito autônomo, preparado para fazer ponderações e escolhas a respeito da vida, do mundo e da sociedade fomenta sentimentos como a empatia e a solidariedade pelos quais se mostram que os modos de existir são tantos quantos são os indivíduos e que a cooperação é um meio de promover o bem-estar pessoal e dos outros.

Diante do que foi dito e por considerar que o homem, ser forjado pela própria cultura que cria, se tornou um ser de necessidades que ultrapassam a mera transmissão dos conhecimentos e o conforto material, acredito que a educação na perspectiva da *Bildung* seja uma proposta adequada para atender as demandas do século XXI. Ainda que, como ser em devir, o homem esteja fadado a uma busca infinita por algo que escapa a sua compreensão, a formação representa uma possibilidade para que o ser que se constitui como projeto possa atingir a autorrealização ao conduzir-se no caminho de sua destinação como ser humano.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARANHA. M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MORAES, M. **Educação e crítica da modernidade: um encontro entre Rousseau e Horkheimer**. 2013. 97f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2013.

SCHAEFER, Osmar. **Antropologia filosófica e educação**: perspectivas a partir de Max Scheler. Pelotas: EDUCAT, 1995.

SEVERINO. A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 32, n.3, set./dez. 2006, p. 619-634.

3ª SEÇÃO
EPISTEMOLOGIAS E CRÍTICA

11. A PRODUÇÃO DO OBJETO COMO CONDIÇÃO DO CONHECIMENTO OBJETIVO[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.153-171

Avelino da Rosa Oliveira[2]

Introdução

O presente estudo tem a finalidade de apresentar as linhas principais da filosofia teórica de Immanuel Kant (1724–1804), com a intenção de perseguir um ponto de vista definido, a saber, a necessária produção do objeto, enquanto objeto de conhecimento, como condição unicamente sob a qual é possível garantir a referência do conhecimento ao mundo de objetos. Importa ressaltar, a respeito da questão em tela, que não pensamos que a realidade, em si, seja criação do espírito humano. O que pretendemos afirmar é a produção da realidade fenomênica, isto é, aquela realidade que é propriamente objeto do conhecimento humano.

Nosso estudo não percorre o conjunto da imensa produção kantiana, mas atém-se tão somente a sua obra teórica mais importante: a *Crítica da Razão Pura*. Mesmo fixando-se apenas a essa obra, não aborda as peculiaridades de suas duas edições. Tomamos como texto-base somente a segunda edição (edição B), de 1787.

A bibliografia auxiliar utilizada é sabidamente limitada e não tem a pretensão de ser fonte para qualquer revisão de literatura. Na verdade, optamos por um estudo direto do texto kantiano, utilizando os textos secundários apenas como apoio para o esclarecimento de alguns aspectos da filosofia teórica de Kant. Dessa forma, não temos o objetivo de estabelecer um diálogo com os comentadores, seja na direção da concordância ou da discordância em relação aos mesmos. Nossa meta é uma aproximação assumidamente deficiente, porém pessoal, à obra kantiana.

---

[1] Texto publicado originalmente em *Conjectura: filosofia e educação*, Caxias do Sul, v.10, n.1, p.85-104, jan./jun. 2005. A presente versão, com pequenas correções em relação à original, pretende ser uma singela homenagem ao querido amigo Osmar Miguel Schaefer, que me ajudou significativamente na árdua tarefa da investigação filosófica.

[2] Professor Titular aposentado da UFPel. Graduou-se em Filosofia na UCPEL, onde foi aluno do Prof. Osmar Schaefer. Mais tarde, como editor da Coleção FEPráxiS/UFPel, contou com a valiosa parceria se seu ex-professor na revisão da tradução das obras *Fenomenologia e Ciências do Homem* (Stephan Strasser) e *A Mulher: seus modos de ser, de aparecer, de existir – ensaio de psicologia existencial* (F. J. J. Buytendijk).

O texto aqui apresentado inicia por uma apresentação da problemática central discutida por Kant na *Crítica da Razão Pura*, ou seja, a tentativa de justificação do conhecimento objetivo e, para tanto, a investigação sobre as condições de possibilidade de juízos sintéticos *a priori*. O segundo momento do trabalho refere-se ao estabelecimento das formas *a priori* de espaço e tempo enquanto condições subjetivas exclusivamente sob as quais é possível a intuição de fenômenos. Finalmente, num terceiro momento, é tematizado o entendimento, enquanto espontaneidade, isto é, capacidade originária da faculdade de representação, responsável – como segunda fonte, além da intuição – pela mencionada produção de objetos do conhecimento.

Essas palavras iniciais não seriam plenamente indicadoras do fio condutor do texto que se segue se deixássemos de revelar o *móbil* de nosso estudo. Embora neste momento possa ainda parecer uma indicação cifrada, importa destacar que nosso empreendimento parte da expectativa de encontrar no pensamento kantiano certos elementos importantes para a compreensão da obra filosófica de Karl Marx, nosso real foco de interesse.

1 O problema geral da filosofia de Kant

Um dos maiores feitos da filosofia de Immanuel Kant reside em seu obstinado esforço delimitador. Com efeito, o objetivo do empreendimento crítico é o de evidenciar a verdadeira natureza da razão humana, definindo a limitação dos seus poderes e circunscrevendo o campo legítimo de sua atuação cognoscitiva: o dos **objetos**, enquanto construções.

O que levou Kant à elaboração crítica não foi a simples objeção às conclusões da metafísica até então, mas a clara consciência de que essas conclusões jamais repousaram sobre terreno firme. Não é em vão que já ao início do Prefácio à *Crítica da Razão Pura* Kant define o caminho da metafísica como um simples tatear que não consegue acordo mínimo sobre seus pretensos progressos.

> Se a elaboração dos conhecimentos pertencentes ao domínio da razão segue ou não o caminho seguro de uma ciência, é julgável logo a partir do resultado. Quando após muito preparar-se e equipar-se esta elaboração cai em dificuldades tão logo se acerca do seu fim ou se, para alcançá-lo, precisa freqüentemente voltar atrás e tomar um outro caminho; quando se torna igualmente impossível aos diversos

> colaboradores porem-se de acordo sobre a maneira como o objetivo comum deve ser perseguido: então se pode estar sempre convencido de que um tal estudo acha-se ainda bem longe de ter tomado o caminho seguro de uma ciência, constituindo-se antes um simples tatear. (KANT, C.R.P., B VII)

Diante dessas dificuldades identificadas e constatando a existência de fato de conhecimentos seguros como a Matemática e a Física, Kant busca averiguar como foi possível a essas ciências alcançarem tal sucesso. A resposta a essa indagação chega à inversão do realismo aristotélico-tomista, ao afirmar que *"a razão só compreende o que ela mesma produz segundo seu projeto"*. (KANT, C.R.P., B XIII)

Não há como duvidar que a Matemática e a Física contêm certas verdades universais e necessárias. Ao mesmo tempo, deve-se admitir que universalidade e necessidade jamais nos podem ser dadas pela experiência, que é particular e contingente. Assim, o primeiro problema que uma crítica da razão pura deve colocar-se é saber como é possível tal tipo de conhecimento. Dito de outra forma, o que dá partida à crítica kantiana é a indagação sobre como são possíveis a Matemática e a Física e o que ela busca são as condições de possibilidade dos **juízos sintéticos *a priori***: *sintéticos* porque, diferentemente dos juízos analíticos, têm um predicado que acrescenta algo de novo ao sujeito; *a priori* na medida em que apresentam uma validade necessária, que não lhes pode ser conferida pela experiência.

Para identificar as condições de possibilidade buscadas, Kant precisará proceder a um exame crítico da própria razão. Será necessário apontar claramente o que a razão pode realizar – e, especialmente, sob quais condições – e onde está seu limite. Portanto, será mister que a razão empreenda como que um movimento socrático de retorno sobre si mesma para saber de suas próprias forças. E é justamente a isso que se pode chamar **crítica**.

A crítica não parte do ponto de ainda perguntar se é possível um juízo sintético *a priori* mas, após constatar sua existência de fato, pergunta apenas **como** eles são possíveis, ou seja, quer saber **sob que condições** o conhecimento pode progredir com universalidade e necessidade. A crítica da razão parte, então, do mesmo terreno onde aqueles juízos estão presentes, a saber, a Matemática e a Física. Esses saberes só encontraram o "caminho seguro da ciência" quando perceberam a imperiosidade de determinar-se o objeto de acordo com as exigências da razão. O objeto não mais poderia ser colocado como uma realidade dada à razão que, diante dele, não teria outra

alternativa senão espelhá-lo. De agora em diante, também a metafísica deveria experimentar a hipótese que fora bem sucedida naquelas ciências.

> Até agora se supôs que todo o nosso conhecimento tinha que se regular pelos objetos; porém todas as tentativas de mediante conceitos estabelecer algo a priori sobre os mesmos, através do que ampliaria o nosso conhecimento, fracassaram sob esta pressuposição. Por isso tente-se ver uma vez se não progredimos melhor nas tarefas da Metafísica admitindo que os objetos têm que se regular pelo nosso conhecimento, o que concorda melhor com a requerida possibilidade de um conhecimento a priori dos objetos que deve estabelecer algo sobre os mesmos antes de nos serem dados. O mesmo aconteceu com os primeiros pensamentos de *Copérnico* que, depois das coisas não quererem andar muito bem com a explicação dos movimentos celestes admitindo-se que todo o exército de astros girava em torno do espectador, tentou ver se não seria melhor que o espectador se movesse em torno dos astros, deixando estes em paz. Na Metafísica pode-se então tentar algo similar. (KANT, C.R.P., B XVI-XVII)

Eis, pois, a revolução copernicana operada por Kant. Conhecer não mais será uma operação absolutamente passiva de registro do real; ao contrário, há elementos de não-passividade em nossa faculdade cognitiva. Dito isso, deriva que o objeto de nosso conhecimento é, em parte, obra nossa; é **produto** de uma atividade construtora. Assim, é legítimo o conhecimento *a priori* das características que todo objeto recebe de nossa faculdade de conhecer.

Em suma, o problema central enfrentado por Kant é a legitimação de um conhecimento necessariamente referido ao mundo dos objetos. A fim de revelar as **condições de possibilidade** do conhecimento objetivo é que será necessário separar cuidadosamente os elementos que constituem toda a arquitetônica de nosso aparelho cognitivo.

2 As questões centrais da Estética Transcendental

Na sequência do raciocínio desenvolvido por Kant na *Crítica da Razão Pura*, à Estética Transcendental cabe a determinação dos elementos *a priori* da sensibilidade: o espaço e o tempo. Mais tarde, na Analítica Transcendental – subdivisão da Lógica

Transcendental –, será o momento de determinarem-se os elementos *a priori* do entendimento, bem como justificá-los.

Ao expor tais formas *a priori* da sensibilidade, Kant aborda-as enquanto intuições puras, não sendo, portanto, qualidades ou conceitos das próprias coisas, mas **condições** sob as quais as intuimos. O primeiro passo para identificá-las é o seu isolamento, ou seja, a delimitação exata de seu problema. Uma vez que seu objetivo é concentrar-se sobre as intuições puras, estas são cuidadosamente separadas de qualquer outro elemento.

> [...] *isolaremos* em primeiro lugar a sensibilidade separando tudo o que o entendimento pensa nela mediante seus conceitos, a fim de que não reste senão a intuição empírica. Em segundo lugar, desta última ainda separaremos tudo o que pertence à sensação, a fim de que nada mais reste senão a intuição pura e a mera forma dos fenômenos, a única coisa que a sensibilidade pode fornecer a priori. (KANT, C.R.P., B 36)

A partir desta separação[3], resta como objeto de estudo tão somente a intuição pura. Para compreendê-la adequadamente, importa salientar que já nesse termo está implícita a noção de receptividade, ou seja, uma certa disposição dos sentidos em receber algo. Desta forma, espaço e tempo constituem-se nas condições sob as quais o sujeito recebe impressões.

Ao expor o conceito de espaço, Kant mostra que o fato de o sujeito perceber as coisas como sendo exteriores a si e também como exteriores umas às outras não é causa de ele formar a noção de espaço. Pelo contrário, somente porque já tem o espaço como estrutura própria de sua sensibilidade o sujeito cognoscente é capaz de perceber os objetos como espacialmente relacionados. O que está sempre em questão são as condições *a priori* da possibilidade de intuirmos algo. Tratando-se, então, de uma condição de possibilidade, *"a representação do espaço não pode ser tomada emprestada, mediante a experiência, das relações do fenômeno externo, mas esta*

[3] Convém destacar que o intento maior de Kant não é a separação em si mas, ao contrário, a unificação dos elementos do conhecimento. O *isolamento* pretendido é unicamente uma necessidade metodológica propedêutica para que se possa ter certeza sobre as reais possibilidades da metafísica. É isso que faz com que Michèle Crampe-Casnabet afirme: *"Esse empreendimento de reunificação* ***obceca*** *a filosofia de Kant."* (CRAMPE-CASNABET, 1994: 38) Deve-se, enfim, reconhecer que se a separação já não previsse a reunificação o conhecimento tornar-se-ia impossível.

própria experiência externa é primeiramente possível só mediante referida representação." (KANT. C.R.P., B 38)

O mesmo caminho é tomado quando Kant apresenta a necessidade dessa representação *a priori*. A conclusão do argumento de que embora possamos pensar um espaço sem objetos é impossível fazermos uma representação da inexistência do espaço retorna à mesma questão. O espaço é concebido como *"a condição de possibilidade dos fenômenos e não uma determinação dependente destes."* (KANT. C.R.P., B 39)

Assim, a partir da exposição feita, Kant chega a duas conclusões que se complementam e resumem perfeitamente seu progresso até então:

> a) O espaço de modo algum representa uma propriedade de coisas em si, nem tampouco estas em suas relações recíprocas [...]
> b) O espaço não é senão a forma de todos os fenômenos dos sentidos externos, isto é, a condição subjetiva da sensibilidade unicamente sob a qual nos é possível intuição externa. (KANT. C.R.P., B 42)

A exposição kantiana do segundo elemento *a priori* da sensibilidade – o tempo – segue os mesmos moldes utilizados na exposição do espaço. O primeiro passo é mostrar que o conceito de tempo não é fruto da experiência. Ao contrário, a condição para que as relações temporais de simultaneidade e sucessão possam ser apreendidas é justamente o fato de já termos antes a representação do tempo. Portanto, esse é *a priori*, somente sendo possíveis quaisquer outras representações sob sua pressuposição.

Também da mesma forma como fizera anteriormente, Kant mostra ser possível pensar o tempo sem qualquer fenômeno, entretanto *"o próprio tempo (como condição universal de sua possibilidade) não pode ser supresso."* (KANT. C.R.P., B 46)

Embora percorrendo uma argumentação bastante semelhante à utilizada para o espaço, Kant mostra que o tempo não é somente condição de possibilidade dos fenômenos internos – como fora o espaço em relação aos fenômenos externos –, mas é condição de possibilidade dos fenômenos em geral.

> O tempo é a condição formal a priori de todos os fenômenos em geral. Enquanto forma pura de toda intuição externa, como condição a priori o espaço está limitado

> apenas a fenômenos externos. Frente a isto, visto que todas as representações, tenham como objeto coisas externas ou não, em si mesmas, pertencem ao estado interno, ao passo que este estado interno subsume-se à condição formal de intuição interna e portanto ao tempo, então o tempo é uma condição a priori de todo fenômeno em geral, e na verdade a condição imediata dos fenômenos internos (das nossas almas) e por isso mesmo também mediatamente a dos fenômenos externos. (KANT. C.R.P., B 50)

Concluída a apresentação das formas *a priori* da sensibilidade, importa destacar a importante restrição feita à capacidade de nosso conhecimento. Uma vez que o espaço e o tempo são condições unicamente sob as quais o sujeito recebe impressões, essas não são senão representações de fenômenos. *"O que há com os objetos em si e separados de toda esta receptividade da nossa sensibilidade, permanece-nos inteiramente desconhecido."* (KANT. C.R.P., B 59) Isso significa que as coisas em si mesmas são inacessíveis ao conhecimento humano. Somente enquanto **objetos do conhecimento**[4], formadas em conformidade com as formas *a priori* de nossa sensibilidade, estão disponíveis.

Não obstante alcançar alguns resultados importantes, Kant não deixa de salientar que estamos ainda diante de apenas uma parte da solução do problema que ele se dispusera a enfrentar.

> Aqui temos uma das partes requeridas para a solução do problema geral da filosofia transcendental: *como são possíveis proposições sintéticas a priori?* – a saber, intuições puras a priori, espaço e tempo, nos quais, se no juízo a priori quisermos sair do conceito dado, encontramos aquilo que pode ser descoberto a priori não no conceito, mas na intuição que lhe corresponde, e ser ligado sinteticamente àquele. Por esta razão, esses juízos jamais alcançam além de objetos dos sentidos, e só podem valer para objetos de uma experiência possível. (KANT. C.R.P., B 73)

[4] A abordagem de Kant indica-nos um grande problema que hoje enfrentamos: a objetificação da natureza. O tornar disponível a natureza através de sua objetificação inclui, como consequência, torná-la disponível pelo próprio sujeito do conhecimento, com todas os possíveis desdobramentos da sua exploração e de seu tratamento enquanto objeto manejável. O que há de mais grave em tudo isso é que o discurso preponderante no contexto da questão ecológica atual parece sofrer da falta do conhecimento do dilema colocado por essa base kantiana. No limite, ou admitimos a idéia da autonomia da razão – e então não podemos fugir da necessária objetificação e disponibilidade da natureza – ou, de outro modo, como única possibilidade de mudar nosso relacionamento instrumental com ela, teríamos de renunciar a esse tipo de autonomia da razão exposta pela teoria de Kant e que veio a se tornar um dos esteios da sociedade liberal-burguesa.

Deste modo, a conclusão kantiana da Estética Transcendental não apenas recolhe o resultado dessa parte de sua obra mas, enfaticamente, aponta para a necessidade de ir adiante da receptividade para uma atividade sintética do sujeito.

3. Os passos decisivos na Analítica Transcendental

Embora a sensibilidade seja um momento indispensável do conhecimento, nossa atividade cognitiva não se esgota nela, tendo a necessidade de um elemento de atividade ou espontaneidade que acompanhe a passividade ou receptividade da sensibilidade. Assim, o programa de Kant inclui a investigação criteriosa dessas duas fontes[5] do nosso conhecimento, cabendo à Analítica Transcendental o estudo da segunda delas.

Dada a importância desta etapa de nosso raciocínio, permitimo-nos uma citação um tanto longa.

> Denominamos *sensibilidade* a *receptividade* de nossa mente receber representações na medida em que é afetada de algum modo; em contrapartida, denominamos *entendimento* ou *espontaneidade* do conhecimento a faculdade do próprio entendimento produzir representações. A nossa natureza é constituída de um modo tal que a intuição não pode ser senão *sensível*, isto é, contém somente o modo como somos afetados por objetos. Frente a isto, o *entendimento* é a faculdade de pensar o objeto da intuição sensível. Nenhuma dessas propriedades deve ser preferida à outra. Sem sensibilidade nenhum objeto nos seria dado, e sem entendimento nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas. Portanto, tanto é necessário tornar os conceitos sensíveis (isto é, acrescentar-lhes o objeto na intuição) quanto tornar as suas intuições compreensíveis (isto é, pô-las sob conceitos). Estas duas faculdades ou capacidades também não podem trocar as suas funções. O entendimento nada pode intuir e os sentidos nada pensar. O conhecimento só pode surgir da sua reunião. Por isso, não se deve confundir a contribuição de ambos, mas há boas razões para separar e distinguir cuidadosamente um do outro. Conseqüentemente,

[5] Em relação às "fontes" do conhecimento, a primeira frase de Kant, conforme traduzida por Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger, parece colocar uma dúvida onde Kant não a possui. Ao dizerem *"Nosso conhecimento surge de duas fontes principais"* (KANT. C.R.P., B 74), suscitam a dúvida se além dessas fontes "principais" haveria outras secundárias. Parece não ser esta a compreensão de Kant. No caso, talvez o termo mais conveniente fosse "fundamentais". Desta forma, pensamos que seria guardada uma maior fidelidade ao pensamento do autor.

> distinguimos a ciência das regras da sensibilidade em geral, isto é, a Estética, da ciência das regras do entendimento em geral, isto é, a Lógica. (KANT. C.R.P., B 75-76)

Justamente por ter o objetivo de estudar detalhadamente o entendimento[6], Kant trata logo de diferenciá-lo da sensibilidade. Para tanto, destaque-se que a contraposição que os distingue é marcada por dois termos bem característicos: de um lado, a *receptividade*, de outro, a *espontaneidade*. É importante aqui salientar uma formulação que se encontra um pouco mais adiante no texto kantiano: *"talvez haja conceitos que possam se referir a priori a objetos – não como intuições puras ou sensíveis, mas apenas como ações do* pensamento *puro"* (KANT. C.R.P., B 81). Tal formulação é perfeitamente coerente com a idéia já exposta como **espontaneidade** ou **produtividade**, em contrapartida à mera receptividade encontrada nas formas *a priori* da sensibilidade. A faculdade do entendimento, segundo Kant, depende, obviamente, de uma atividade própria do pensamento, independentemente de seu relacionamento concreto com conteúdos objetivos. No entanto, tal atividade só pode ser compreendida como atividade relacionada à **possível** experiência de objetos. A atividade do pensamento, enquanto fundamento, não tem origem no ato concreto de relacionamento com o mundo empírico, não obstante este só ser possível **através** do relacionamento ao mundo concreto.

Esta diferença, embora muito sutil, é decisiva na filosofia kantiana, uma vez que ele quer sustentar a hipótese segundo a qual a possível fundamentação da necessária relação do pensamento com a experiência só poderia ser legitimada tendo como base uma suposta auto-atividade do próprio pensar. Em outras palavras, o pensamento não depende do ato concreto, no entanto, é **dirigido para** o ato concreto.

Na sequência do último texto que citamos, Kant reforça seu ponto de vista, através de um interessante argumento utilizado para legitimar a lógica transcendental. *"Uma tal ciência [...] teria que se denominar* lógica transcendental *porque só se ocupa com as leis do entendimento e da razão, mas unicamente na medida em que é referida a priori a objetos"* (KANT. C.R.P., B 81) Segundo a argumentação kantiana, a lógica

[6] Mais uma vez, parece haver um problema na tradução. Na definição de *entendimento*, ao fazerem o próprio *definiendum* aparecer no *definiens*, os tradutores levam o texto de Kant a um problema de circularidade. Uma tradução mais literal do texto alemão, ou seja, *"denominamos a faculdade que produz representações, ou a espontaneidade dos conhecimentos, o entendimento."* parece que seria mais adequada e este caso.

transcendental tematiza um caso específico da lógica geral. Esta última, referindo-se tanto aos conhecimentos puros da razão como aos empíricos, não consegue diferenciar entre o seu relacionamento com os conhecimentos científicos e com os puros. Por seu turno, a lógica transcendental faz tal diferença, atribuindo a sua validade única e exclusivamente ao conhecimento puro, no entanto, dirigido a objetos.

Outro ponto precisa ser destacado para que se compreenda corretamente a abordagem kantiana. Trata-se do seu falar do conhecimento como "reunião" de intuição e entendimento. De acordo com sua já citada formulação (B 75-6), surge um aparente problema, a saber, como se dá essa reunião? À primeira vista, poderia parecer que há alguma força externa responsável por juntá-los. Mas, na verdade, Kant tem a idéia de uma **interdependência interna** entre os dois momentos, o que somente se revelará com toda clareza ao longo da argumentação que se seguirá por toda a Lógica Transcendental.

Mas convém ainda insistir sobre a mesma formulação de Kant. Ao dizer sobre o conhecimento que este "só pode surgir" daquela reunião, prenuncia-se na argumentação kantiana a questão das condições de possibilidade. De fato, aquele "só pode" parece querer indicar uma única alternativa possível. Dito de outra forma, somente sob a condição de que aquela operação possa ser realizada como ato da espontaneidade do próprio entendimento pode o conhecimento objetivo ser legitimado. E não é outro o problema central de Kant que tal legitimação.

A base legitimadora dos conceitos deve ser diferente daquela que é dada no caso da experiência. E, ao afirmar isso, é óbvio que uma base legitimadora que não remeta à experiência deveria ser procurada no próprio entendimento, portanto, nas próprias condições subjetivas do sujeito conhecedor, e não na constituição do mundo externo como possível objeto dos sentidos.

O problema que surge na tentativa de compreender esta tese de Kant é que normalmente se busca a justificação de algo numa instância exterior, além daquilo que se busca justificar. Kant, por sua vez, está convencido de que a legitimação da referência necessária dos conceitos a um possível objeto de conhecimento deveria ter a ver com a própria constituição do entendimento, dentro do qual os conceitos surgem. Por isso ele fala das **condições de possibilidade**, que não são externas, mas **internas** ao próprio entendimento.

O que de fato está em jogo no argumento kantiano é saber como a realidade externa pode ser transformada em objeto, garantindo-se, assim, um **conhecimento**

objetivo. Supondo-se que o entendimento não tivesse uma tal possibilidade de espontaneidade em sua constituição interna, talvez até pudesse formular conceitos, entretanto, não haveria a garantia desses conceitos se referirem ao mundo de objetos.

Dito isto, pode-se afirmar que o projeto de Kant é o de **penetrar** na própria constituição do funcionamento do entendimento. É quase uma análise da capacidade originária da síntese; um caminho de **descoberta** de um fundamento necessário da capacidade sintética, a fim de garantir a pretendida referência do conhecimento ao mundo de objetos. Em outras palavras, a **dedução** é como que uma "aventura" de descoberta.

É neste contexto que aparece a seguinte reflexão de Kant:

> Por isso, surge aqui uma dificuldade que não encontráramos no campo da sensibilidade, a saber, *como condições subjetivas do pensamento* devam possuir *validade objetiva*, isto é, fornecer condições da possibilidade de todo o conhecimento dos objetos: pois sem funções do entendimento fenômenos podem seguramente ser dados na intuição. (KANT. C.R.P., B 122)

Ao final dessa frase, seguindo o pensamento de Kant, certamente poderíamos acrescentar: "sem, no entanto, constituir objetos de conhecimento". A dificuldade encontra-se, pois, em garantir a legitimidade de conhecimentos objetivos tendo como fundamento as próprias condições subjetivas. Se a intuição está condicionada pelas formas puras do espaço e do tempo e se – enquanto receptividade – está exposta a algo que afeta nossa sensibilidade, o mesmo não ocorre no caso do entendimento. Por ele não ter tal referência externa – de ser afetado –, precisa das condições da construção dos conceitos enquanto meios de referência ao mundo objetivo.

Sabe-se que o conhecimento objetivo tem suas duas fontes na intuição e no entendimento e que somente o seu reunir-se o possibilita. A intuição, enquanto capacidade receptiva, tem que pressupor formas originárias da receptividade. Entretanto, tais formas puras só garantem uma disposição do sujeito conhecedor a receber material, sem organização nenhuma desse material. Portanto, a organização, ou seja, a **formação do material enquanto objeto do conhecimento** exige uma **produtividade** que é colocada sob responsabilidade da segunda raiz do nosso conhecimento. Justamente apontando para essa necessária complementaridade de papéis das fontes do conhecimento, Kant já afirmara: *"Pensamentos sem conteúdo são*

vazios, intuições sem conceitos são cegas." (KANT. C.R.P., B 75) O espaço e o tempo são formas da intuição que, por si só, não podem determinar nenhum objeto mas tão somente "recebem" o material. Uma vez disponível o material, é mister **formar objetos** para podermos ter conhecimento objetivo. As categorias é que serão as responsáveis por tal formação.

Nesse contexto, é importante identificar claramente os momentos em que o termo "objeto" está sendo usado como simples matéria bruta, conjunto dos dados externos, daqueles em que significa já o objeto do conhecimento.

> [...] se bem que a representação em si mesma (pois não se trata aqui da sua causalidade mediante a vontade) não produza o seu objeto *segundo a existência*, não obstante a representação é a priori determinante no tocante ao objeto quando apenas por ela é possível *conhecer* algo *como um objeto*. (KANT. C.R.P., B 125, sublinhado nosso)

Na passagem citada, pode-se perceber claramente que ao dizer "como objeto" Kant refere-se à **formação dos dados externos enquanto objetos de conhecimento**. E tal formação não depende das condições do mundo externo mas de uma **atividade formadora** da própria razão. O mundo externo de objetos apresenta a matéria bruta que, depois de passar pelas formas da receptividade, é formada enquanto objeto do conhecimento, através da aplicação dos conceitos. Para que os conceitos sejam capazes dessa produtividade formadora que, partindo da matéria bruta, produz objetos de conhecimento, exige-se pressupor certas condições.

Nos §§ 15 e 16 chegamos ao centro da argumentação kantiana. É justamente o momento de estabelecer as condições unicamente sob as quais se dá a formação do objeto de conhecimento, garantindo a possibilidade de uma referência do conhecimento ao mundo objetivo. Justamente nesse contexto irão surgir três conceitos-chave na argumentação em direção à autoconsciência: a **ligação**, a **síntese** e a **unidade**.

Kant começa o § 15 relembrando o ponto-chave extraído da Estética Transcendental, a saber, representações são dadas através da intuição, cuja característica é a receptividade. Em outras palavras, pela intuição nós meramente recebemos o múltiplo das representações. Com base nessa capacidade receptiva nós apenas encontramos o elemento de passividade do sujeito em relação ao mundo

fenomênico. Isto posto, resulta que a possibilidade de identificar o que chega aos nossos sentidos através da intuição exige uma instância capaz de juntar essa matéria bruta – o múltiplo das representações. Este tem que ser submetido a uma capacidade originária de **ligação**. Referindo-se a ela, Kant afirma que *"a* ligação *(conjunctio) de um múltiplo em geral jamais pode nos advir dos sentidos e, por conseguinte, tampouco estar ao mesmo tempo contida na forma pura da intuição sensível"*. (KANT. C.R.P., B 129-30) Isto posto, o prosseguimento do texto kantiano elucida que essa conjunção *"é um ato da espontaneidade da capacidade de representação"*. (KANT. C.R.P., B 130) De fato, se a ligação do múltiplo não provém dos sentidos, então deve ser buscada uma instância, um fundamento capaz de efetivar tal ligação. Visto ela não provir dos sentidos e como só há uma outra instância dentro do esquema anteriormente colocado, então ela só pode ser atribuída à própria constituição do entendimento.

Outro elemento importante que surge na argumentação de Kant encontra-se nessa mesma passagem. Nela aparece algo como uma definição de "entendimento". Após a afirmação anterior sobre a ligação, caracterizando-a como "ato da espontaneidade da capacidade de representação", Kant acrescenta: *"visto que se tem que denominar a esta entendimento para diferenciá-la da sensibilidade"*. (KANT. C.R.P., B 130) O entendimento, portanto, é qualificado, numa primeira instância como "espontaneidade". Agora, para diferenciar uma tal perspectiva **ativa**, é preciso denominá-la de modo diferente da sensibilidade, porque a sensibilidade não consegue **gerar** tal atividade própria de ligação. E essa atividade é denominada "entendimento".

A partir desse ponto, a estratégia de Kant terá que ser a de tentar desvendar o que condiciona essa capacidade ativa do entendimento, no que diz respeito a sua potencialidade de representação. O entendimento é colocado aqui como algo ativo, em contrapartida ao processo meramente receptivo da sensibilidade. Mais ainda, como algo ativo que tem como base uma fonte espontânea.

Logo a seguir, ainda dentro do mesmo contexto, Kant faz surgir o segundo conceito-chave em sua argumentação.

> [...] toda ligação – quer possamos ser conscientes dela quer não, quer seja uma ligação do múltiplo da intuição ou de vários conceitos e, na primeira, de uma intuição sensível ou não – é uma ação do entendimento que designaremos com o nome geral de *síntese* para, mediante isso, ao mesmo tempo observar que não

> podemos nos representar nada ligado no objeto sem o termos nós mesmos ligado antes, sendo dentre todas as representações a *ligação* a única que não pode ser dada por objetos, mas constituída unicamente pelo próprio sujeito por ser um ato de sua espontaneidade. Descobre-se aqui facilmente que esta ação precisa ser originalmente una e equivalente para toda a ligação e que a decomposição, a *análise*, que parece ser seu contrário, sempre a pressupõe. Com efeito, onde o entendimento nada ligou antes não pode também decompor nada, pois somente *pelo entendimento* algo pôde ser dado como ligado à capacidade de representação. (KANT. C.R.P., B 130)

A primeira idéia desenvolvida nessa passagem é justamente a colocação do segundo conceito-chave do processo de produção de objetos de conhecimento pelo sujeito autônomo: a **síntese**. O entendimento já fora qualificado como um ato de espontaneidade. Agora, é adicionado um novo elemento que já encaminha para o problema posterior da unidade. Kant afirma que toda ligação, não importando o que (múltiplo da intuição, conceitos) ou como (conscientemente, inconscientemente) os elementos são ligados, deve ser concebida como **atividade** do entendimento, à qual será atribuído o nome de "síntese". Ou seja, a ligação, enquanto atividade originária, ainda não marca suficientemente o que Kant pretende dizer. Assim, ele introduz o termo "síntese" para sublinhar que essa atividade da capacidade de representação (entendimento) não deveria ser fundamentada em qualquer impulso fora do entendimento. Pelo contrário, a capacidade sintética é originária do próprio entendimento, a qual não é induzida a ele através, por exemplo, da forma já dada no objeto.

Na sequência da argumentação kantiana, encontra-se justificada a atribuição do termo "síntese". Se o entendimento tem a capacidade de representar-se algo ligado é porque ele mesmo já fizera tal ligação. Uma vez que a ligação não nos pode ser dada pelos objetos em si, então temos que aceitar que ela é operada, enquanto síntese, pelo próprio entendimento.

O que aqui está em questão é um problema semelhante ao velho tema do "primeiro motor", ou seja, a necessidade de pensar uma atividade originária do Eu que não dependa de nenhum impulso de fora dele. Kant quer claramente excluir que uma tal atividade originária possa ser interpretada como atividade impulsionada via dados

externamente mediatizados. Ele pensa que nós **temos que aceitar** isto como **condição necessária** para podermos garantir a possível vigência de conceitos.

Após a formulação da síntese e de sua justificação, surge um argumento plenamente convincente, à base dos anteriores. Ao introduzir como que uma simples observação a respeito da análise, Kant possibilita elementos mais do que suficientes para uma severa crítica a qualquer positivismo lógico ou mesmo qualquer visão baseada exclusivamente na filosofia analítica. Se a análise, embora pareça o contrário, sempre pressupõe um ato de síntese, torna-se sem sentido – ou, ao menos, salta-se o passo originário – proceder meramente através da análise.

Exatamente este ponto nos dá ensejo a um breve excurso sobre a filosofia de Karl Marx. Observemos as primeiras frases do livro *O Capital*.

> A riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma 'imensa coleção de mercadorias', e a mercadoria individual como sua forma elementar. Nossa investigação começa, portanto, com a análise da mercadoria. (MARX, 1983, p.45)

Sem nos reportarmos àquela reflexão de Kant que vínhamos fazendo, sequer seria possível compreender todo o sentido dessa afirmação de Marx. Pareceria um absurdo o autor de *O Capital* dizer que a mercadoria aparece como uma "forma elementar" e, logo após, chegar à conclusão ("portanto") que deve começar pela "análise da mercadoria". Ora, o elementar não pode mais ser analisado, isto é, o que já está em seu estado mais simples (elementar) não pode ser separado em seus elementos componentes (analisado).

Na verdade, Marx está convencido de que a mercadoria, que aparece como elemento, já é resultado de uma composição, de uma síntese. Pode-se até dizer que o cerne argumentativo d'*O Capital*, seu projeto como um todo, pode ser resumido na descoberta das formas aparentes, enquanto resultado de atividades ou de uma **estrutura sintética subjacente**.

Voltando à apresentação dos três conceitos-chave anteriormente apontados, chegamos ao último deles: a **unidade**. Este é um dos problemas kantianos mais difíceis de serem interpretados. Nós podemos conceber os nossos atos de conhecimento enquanto separados de um Eu que se dirige ao mundo. Dessa forma, teríamos uma sequência de atos acumulados, sem garantir que tais atos diferenciados

pertençam, verdadeiramente, a uma instância única, capaz de conferir ao termo do conhecimento o seu verdadeiro sentido.

O problema que se coloca é a fundamentação de uma instância garantidora da identidade que permanece ao longo do tempo, portanto, uma identidade consigo mesmo. Na verdade, Kant está constantemente em busca da estrutura capaz de dar essa garantia. Nesse sentido, ele insiste na necessidade de termos que pressupor uma tal identidade da consciência, capaz de construir um conhecimento, pois o que chamamos de conhecimento objetivo não depende exclusivamente do ato concreto de conhecer, senão que, além desse ato, nós retemos o conhecimento construído, inclusive para interpretar adequadamente uma nova experiência. Assim, todos esses conceitos-chave que vimos apresentando têm, para Kant, a finalidade de encontrar, na fundamentação da unidade, aquela idéia da identidade do "eu penso", enquanto autoconsciência.

Ainda dentro do § 15 encontra-se a frase decisiva, a qual projeta os futuros problemas que Kant enfrentará ao longo dos parágrafos seguintes. *"Mas além do conceito do múltiplo e de sua síntese, o conceito de ligação traz ainda consigo o conceito da unidade dele. Ligação é a representação da unidade* sintética *do múltiplo."* (KANT. C.R.P., B 130-1)

Sem adentrarmos completamente a problemática anunciada, faremos apenas algumas indicações que estão mais relacionadas com o tema deste estudo. Inicialmente, importa perceber que esse conceito da "unidade", segundo Kant, deve indicar uma qualidade subjacente à própria atividade originária do entendimento. Portanto, não pode ser identificada com a "categoria da unidade". Em outras palavras, a categoria da unidade, ela mesma, assim como todas as outras, funda-se em juízos nos quais já está pressuposta a ligação, *"e por conseguinte a unidade de conceitos dados."* (KANT. C.R.P., B 131)

Brevemente expostos alguns dos aspectos centrais da Analítica Transcendental, chegamos ao ponto de revelar a condição de possibilidade de fundamentação do conhecimento objetivo na razão. Se o problema principal de Kant era saber como a realidade externa pode ser transformada em objeto, ou como se opera a construção do objeto de conhecimento, de modo a garantir um conhecimento objetivo, somente sob a condição de admitir-se o entendimento como atividade espontânea formadora, que dispõe de uma capacidade originária de unificação, é possível fazer do múltiplo dos

dados um objeto, garantindo-se que as categorias possuam uma necessária referência ao mundo de objetos.

Conclusão

Após apresentar o problema central da filosofia teórica de Kant e sua solução original, é chegado o momento de reunir os principais resultados alcançados.

Inicialmente, devemos destacar o espírito que animava o século de Kant, bem como o papel preponderante exercido pelo filósofo alemão naquele contexto. O século XVIII foi fortemente sacudido por um ideal libertário. Os homens de então, como que despertados de um sono profundo e prolongado, enveredaram pelo caminho de libertar-se das idéias antigas, dos dogmas injustificados, das preconcepções e de toda orientação imposta, quer moral, religiosa ou política. Aquele momento histórico experimentou a mais elevada idéia do homem, julgado capaz de ocupar o lugar deixado vago por um deus deposto. Assim como os astros celestes não mais voltariam a girar em torno do obnubilado planeta, da mesma forma o universo todo deveria gravitar ao redor da luz, do sol do intelecto humano.

Contagiado por essas idéias, Kant fez de sua filosofia uma exaltação da força criadora do homem, mostrando não ser necessário qualquer fundamento transcendente para explicar as coisas que concebemos. Não é nada senão a própria faculdade conceptual do homem que engendra os fenômenos que nos aparecem.

Todo o sistema teórico kantiano assenta sobre o conceito da unidade sintética. Seu interesse é apontar o modo como o ato lógico-sintético pode ser producente, ou seja, formativo. O mundo fenomênico, aquele que podemos conhecer, é o mundo que nos representamos em nossa própria consciência. Nossas representações, vistas primariamente como multiplicidade sucessiva, referidas a algo exterior, indeterminadas, ganham, pela ação espontânea de nossa faculdade sintética, o estatuto de unidade determinada. Assim, ao afirmar que a espontaneidade do entendimento dá forma aos sentidos internos, Kant, concomitantemente, declara que o objeto do nosso conhecimento é produção do próprio intelecto.

A multiplicidade das intuições não pode ser objeto de conhecimento, posto que nos dá apenas uma representação "caótica" do todo. Nosso conhecimento, portanto, se faz por conceitos, os quais têm a função da unificação. O pensamento, através da atividade de ligação, acrescenta as representações umas às outras. Dessa forma, o

conceito deixa de ser a clássica cópia da coisa e o objeto, enquanto objeto de conhecimento, é produto de uma operação de construção.

O modo de falar kantiano sobre a revolução na Matemática, afirmando que a intuição revolucionária está em que aquele que conhece deve *"produzir (por construção) o que segundo conceitos ele mesmo introduziu pensando"* (KANT. C.R.P., B XII), revela, com clareza meridiana, a intenção de Kant de subverter o velho realismo aristotélico-tomista. Sua concepção consiste em recusar o objeto como simples realidade dada para, ao contrário, determiná-lo conforme a razão. Somente sob tal condição é possível, sem recorrer a nenhum poder que transcenda ao próprio homem, garantir a objetividade do conhecimento.

Para finalizar, precisamos fazer algumas considerações em torno do *móbil* deste estudo. Se, ao apresentá-lo, ele encontrava-se ainda cifrado, o desenvolvimento posterior deve tê-lo tornado mais claro. Pode-se, agora, afirmar a impossibilidade de um acesso adequado a alguns dos textos mais importantes de Karl Marx sem a devida compreensão da filosofia teórica kantiana.

Para não retornar à passagem do livro *O Capital*, já comentada anteriormente, tomemos agora os *Grundrisse*. Ao expor o método da economia política, por exemplo, Marx diferencia claramente o caminho puramente analítico, tomado pela economia política tradicional, do conhecimento pela via dos conceitos. *"No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento."* (MARX, 1982, p.14)

O que está em jogo na economia política não é apenas o ponto de partida mas também como avançar e onde chegar. Se tomamos como ponto de arranque aquilo que aparece imediatamente como o real concreto, um olhar mais profundo revelará que isto é o mais abstrato se não for concebido como produto sintetizado de múltiplas representações. Assim, somente empreendendo uma "viagem para trás" pode-se compreender a realidade como totalidade rica em determinações.

> Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo

> inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. [...] O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. (MARX, 1982, p.14)

Desta forma, pode-se perceber com evidência que somente a adequada compreensão do fio condutor da *Crítica da Razão Pura* permite acesso à profundidade da filosofia marxiana ou mesmo seu falar de que *"a totalidade concreta, como totalidade de pensamentos, como um concreto de pensamentos, é de fato um produto do pensar, do conceber"*. (MARX, 1982, p.15)

Referências

ABBAGNANO, Nicola. ***História da filosofia***. Vol. VIII. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

CRAMPE-CASNABET, Michèle. ***Kant***: uma revolução filosófica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

GRAYEFF, Felix. ***Exposição e interpretação da filosofia teórica de Kant***: um comentário às partes fundamentais da *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Edições 70, 1987.

KANT, Immanuel. ***Crítica da razão pura*** / Immanuel Kant. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

MARX, Karl. ***O Capital***: crítica da economia política / Karl Marx. Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas)

MARX, Karl. ***Para a crítica da economia política : Salário, preço e lucro : O rendimento e suas fontes; a economia vulgar.*** São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os Economistas)

PASCAL, Georges. ***O pensamento de Kant***. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

12. ESTÉTICA E EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO ESTÉTICA? CONTRIBUIÇÕES DE KANT, SCHILLER E ADORNO[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.173-190

Belkis Souza Bandeira[2]
Kelin Valeirão[3]

> *O pensamento aguarda que, um dia, a lembrança do que foi perdido venha despertá-lo e o transforme em ensinamento (Adorno)*

Com o advento da concepção moderna de ciência, baseada numa fé cega no potencial da razão como fator de emancipação humana, o homem reina soberano sobre o mundo e sobre a natureza, sem sequer suspeitar que a criatura acabe por voltar-se contra seu criador: A razão pretensamente emancipatória, que prometia livrar o homem das tutelas que o agrilhoavam, converte-se em dominação e a sociedade, cada vez mais Esclarecida, recai na mais progressiva barbárie, conforme muito sagazmente perceberam Theodor Adorno e Max Horkheimer em sua Dialética do Esclarecimento (1985).

Se pensadores do Esclarecimento acreditavam que havia um vínculo entre o desenvolvimento da ciência, racionalidade e liberdade humana, o que se consolidou deste legado foi uma instrumentalização da razão, enquanto forma de racionalidade que invade a vida humana, através da qual os meios são calculados e justificam os fins determinados pelo modelo vigente, privilegiando somente a dimensão da adaptação, da integração e da acomodação.

Pretendemos neste trabalho, refletir sobre a possibilidade de um pensamento crítico, como espaço de resistência a este modelo que vigora na sociedade contemporânea, primeiramente buscando fundamentar a possibilidade da arte enquanto um espaço de resistência à racionalidade instrumental e, num segundo momento, de forma mais especifica, voltando esta problematização para pensar o

---

[1] Trabalho apresentado no III Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação: Racionalidade, Diversidade e Formação Pedagógica. Passo Fundo, 2008

[2] Doutora em educação (UFPEL). Professora adjunta do departamento de fundamentos da educação. CE/UFSM

[3] Doutora em educação UUFPEL). Professora adjunta do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política/ UFPEL.

mundo da educação, entendida como um processo de formação humana num sentido amplo, não apenas em seus aspectos epistemológicos, mas éticos, sociais e estéticos.

Consideramos que um processo de formação estética, numa perspectiva educacional, possibilite análises dos elementos estéticos num contexto cultural formativo para a sociedade atual, atualizando a arte na conjuntura histórica de forma dialética, pela correlação dinâmica que a dimensão estética contém, não apenas como forma expressiva do real, mas enquanto realidade histórica que fala numa linguagem para além da lógica da razão instrumental, que exija outros níveis de percepção, outra dimensão de relacionamento do homem com o mundo, com a natureza e com outro.

A partir da perspectiva Estética, procuramos tematizar uma concepção de mundo que evoque outra racionalidade, que não a instrumental com a qual a razão hoje se identifica e a torna cega para a violência por ela praticada nos vários âmbitos da vida contemporânea.

A arte enquanto potencial emancipatório

Neste nosso mundo globalizado nada escapa à lógica da mercadoria: além do que tradicionalmente é bem de consumo, também o prazer, o amor, a natureza, a vida e até a morte são mercantilizadas, inibindo, neste processo, a possibilidade da alteridade, pois o outro não passa, também, de uma mercadoria. Neste contexto a concepção estética surge como uma dimensão humana que remete a arte como um espaço inconquistado pela razão, como o outro da razão, e só compreensível enquanto tal. Frente ao processo destrutivo levado a cabo por esta razão instrumental sem freios, entendemos premente a necessidade de resgatar outra lógica, que privilegie aspectos humanos como a sensibilidade, a corporeidade e a imaginação, como estratégias de romper com a instrumentalização da vida.

Etimologicamente, a palavra estética vem do grego *aisthesis*, que se refere ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecer através dos sentidos, das sensações. (ISIDRO PEREIRA, 1984, apud: SILVA E LORETO, 2003, p.28). No campo da filosofia, a estética é definida como o ramo que estuda o belo e a arte e, sob este ponto de vista, pode-se falar em dois grandes polos de teorização: o primeiro

inaugurado por Platão e Aristóteles, trata das artes sob a forma da Poética[4] e, o segundo, a partir do século XVIII, sob a forma da Estética. Para os gregos, havia um abismo entre ciência e arte, sendo este termo aplicado em primeiro lugar às técnicas. A ciência conhece as coisas eternas, substâncias, essências, enquanto as técnicas, a arte, ao contrário, manipula o que é contingente e, portanto, não geram uma ciência certa, permanecendo no domínio da opinião, permitindo ao homem realizar somente uma função de obreiro.

O termo *Estética* foi introduzido por Alexander Baumgarten (1714-1762), discípulo de Leibniz e Wolff, em 1750 numa obra intitulada *Aesthetica*, onde defende uma doutrina do conhecimento sensível, pela tese que o objeto da arte são as representações sensíveis, percepção e sensações humanas, em contraste com o conhecimento racional, cujo objeto são os conceitos, estabelecendo-a como uma forma de conhecimento inferior.

A Estética refere-se assim, a uma grosseira, não elaborada dimensão do humano que a filosofia até então ignorara, e, segundo Terry Eagleton (1993, p.17), representa os primeiros tremores de um materialismo primitivo – de uma longa e inarticulada rebelião do corpo contra a tirania do teórico.

Para Eagleton, a estética de Baumgarten busca um equilíbrio para que a razão, ao penetrar o mundo da percepção, não ponha em risco seu poder absoluto. Portanto, se por um lado sua obra inova abrindo espaço para a sensação, ela o faz visando à colonização pela razão. (EAGLETON, 1993, p.18)

Desde a publicação desta obra, o termo estética passou a ser amplamente utilizado e sua problematização resulta em obras clássicas: Kant utiliza-o em sua *Crítica da Razão Pura* (1781), assim como na *Crítica da Faculdade de Julgar* (1790); Schiller, redige as cartas sobre *A Educação Estética do Homem* (1795); Hegel elabora suas *Lições de Estética* (1820-1829), além de outras tantas obras de igual relevância como , contemporaneamente, Walter Benjamin com *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1935-1936), Herbert Marcuse *Sobre o caráter afirmativo da arte* (1937) e, posteriormente Theodor Adorno e sua *Teoria Estética*[5] (1970).

Contudo, em cada um dos autores, o termo vai tomando uma nova concepção e, podemos dizer que a história da filosofia, desde o Iluminismo, atribui grande

[4] A palavra *poética* é a tradução para *poiesis*, fabricação. Estuda as obras de arte como fabricação de seres e gestos produzidos pelos seres humanos.
[5] Obra que teve sua publicação póstuma.

relevância às questões estéticas: para Kant a estética ampara uma promessa de conciliação entre natureza e humanidade; para Hegel a arte possui um estatuto menor no interior da totalidade de sua teoria, o que não impede que lhe dedique um extenso tratado; em Kierkegaard, a estética deve recuar diante de verdades mais elevadas da ética e da fé religiosa; Schopenhauer e Nietzsche, ao contrário, defendem e experiência estética como forma suprema do valor; Heidegger apresenta uma espécie de "ontologia estetizada"; no legado do marxismo ocidental, de Lukács a Adorno, a arte tem um grande privilégio teórico. (EAGLETON, 1993, p.7)

É certo que no século XX, a estética rompe com as problematizações a que classicamente esteve atrelada, e que diziam respeito especificamente ao que é a arte, o belo e o verdadeiro, para participar das novas discussões da filosofia e das ciências humanas ao lado de questões como percepção, sensibilidade, corporeidade, cultura e diferença.

Segundo Nadia Hermann (2006), a estética passa a ser interpretada não apenas como uma teoria da arte, mas na perspectiva de um novo conceito de razão, considerando as diferentes formas pela qual a sensibilidade atua na vida humana, tornando-se relevante em todas as esferas da vida prática, como uma tendência da contemporaneidade que tudo se configure esteticamente.

> Esse movimento tem início a partir da modernidade, quando se observa uma retração da realidade, para dar lugar à invenção de outras realidades, numa espécie de desrealização do real, em que as imagens não oferecem garantia de existência daquilo que elas supostamente representariam, pois se tornam manipuláveis em sua virtualidade. (HERMANN, 2006, p.64).

A produção cultural na sociedade contemporânea, conforme descrevemos anteriormente, está em estreita relação à produção de mercadorias em geral, há uma urgência em produzir novidades, ou pelo menos parecer produzi-las. Fruto da difusão globalizada do capitalismo, tudo se transforma, potencialmente, em mercadoria e torna-se passível de ser comercializado: o amor, a vida, a natureza, a cultura e a própria existência das pessoas.

Nesta sociedade administrada a existência humana é moldada para a adaptação a um contexto que privilegia o aspecto econômico em detrimento da subjetividade, fruto de uma racionalidade instrumental, preocupada muito mais com a eficácia dos

meios que com a racionalidade dos fins. A vida torna-se danificada e a existência humana fica passível de ser manipulada, inclusive nas esferas simbólicas, subordinadas também à lógica da mercadoria. "O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural." (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.118)

A partir do amplo desenvolvimento tecnológico, fruto dos avanços da ciência, consolida-se uma nova ordem, onde a arte também é cooptada pela indústria para servir nesta imensa engrenagem que visa sua manutenção. A indústria cultural se apropria dos bens culturais para identificá-los com a lógica do mercado, transformando-os em bens de consumo, resultando na perda do caráter autônomo da arte e, portanto, de um princípio que lhe é essencial, a liberdade, proporcionando um processo de empobrecimento da experiência estética e de embotamento perceptivo dos indivíduos.

Mas, se de um lado as obras de arte submetem-se às leis de mercado, de outro, possuem leis próprias, enquanto expressão autêntica "negam o caráter mercantil da sociedade", reportando-se ao conceito moderno de autonomia da arte[6], que para Adorno e Horkheimer é o oposto do produto cultural da indústria. "O princípio da estética idealista, a finalidade sem fim, é a inversão do esquema a que obedece socialmente a arte burguesa: a falta de finalidade para os fins determinados pelo mercado" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.148).

Para melhor caracterizar o processo de transformação da cultura em mercadoria, Adorno recorre às categorias *valor de uso* e *valor de troca*, oriundas do pensamento marxiano (MARX, 1998, p.57-105). Os bens culturais que no passado tinham valor de uso, pois predominava uma relação de proximidade, de afinidade entre a obra e o apreciador, transformam-se em valor de troca, sendo percebidos a partir da possibilidade de ser trocados, não mais pelo vínculo de proximidade com a obra. O valor não se estabelece em si mesmo, mas na possibilidade de ser negociado. Os consumidores da cultura, alheios ao seu caráter mercantil, constroem uma falsa relação de encantamento identificada como fetichismo[7], numa reedição do conceito

[6] Este conceito provém principalmente da estética idealista de Kant, desenvolvida na *Crítica da Faculdade do Juízo* (Kant, 1995), onde defende que juízo estético é essencialmente desinteressado, não depende de qualquer forma de vontade.

[7] "(...) É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias." (MARX, 1998, p.94)

marxiano, buscando compreender as peculiaridades concernentes aos vínculos com as mercadorias culturais.

Segundo Marx, o caráter de fetiche da mercadoria decorre de, apesar de sua característica de coisa, contém em si as relações sociais que a produzem.

> O valor não traz escrito na fronte o que ele é. Longe disso, o valor transforma cada produto do trabalho num hieróglifo social. Mais tarde, os homens procuram decifrar o significado do hieróglifo, descobrir o segredo de sua própria criação, pois a conversão dos objetos úteis em valores é, como a linguagem, um produto social dos homens. (MARX, 1998, p.96)

Ao mesmo tempo em que é envolvida como mercadoria pela Indústria Cultural, a obra de arte como produto autenticamente humano, pode distanciar-se desta condição pela possibilidade imanente de fugir à dicotomia mercantil de valor de uso e valor de troca apontando para a possibilidade de um valor que lhe seja intrínseco, para além de seu uso imediato, como finalidade sem fim da fórmula kantiana. Neste sentido, a arte é inútil e esta inutilidade é que vai constituir sua maior força no contexto de uma sociedade que faz da utilidade seu bem mais precioso.

> O valor de uso da arte, seu ser, é considerado como fetiche, e o fetiche, a avaliação social que é erroneamente entendida como hierarquia das obras de arte- torna-se seu único valor de uso, a única qualidade que elas desfrutam. É assim que o caráter mercantil da arte se desfaz ao se realizar completamente. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.148)

Como podemos facilmente perceber em suas obras, a arte, na perspectiva da teoria de Adorno, está em permanente relação com o contexto social, não apenas como um aspecto extrínseco, mas como algo que lhe é essencial, conferindo-lhe um duplo caráter, como um elemento distinto da realidade empírica e, por conseguinte incapaz de produzir efeitos sociais que, ao mesmo tempo aparecem na realidade empírica como efeitos sociais, enquanto fenômenos estéticos. Contudo, seu caráter social só se concretiza à medida que se torna autônoma.

> Mas a arte não é social apenas mediante o modo de sua produção, em que se concentra a dialéctica das forças produtivas e das relações de produção, nem pela

> origem social do seu conteúdo temático. Torna-se antes social através da posição antagonista que adopta perante a sociedade e só ocupa tal posição enquanto arte autónoma. (ADORNO, 1993, p.253)

Por ser ao mesmo tempo fato social e autonomia, a referência da arte com relação à sociedade se dá em oposição a sua função dentro do social, tornando-se assim um Outro para a sociedade, destacando-se do mundo empírico, com uma essência própria, o que garante a sua existência e sua validade como não valor no mundo administrado. "A autonomia da obra de arte é o seu modo de realização de uma razão outra, de um saber outro que se distancia da ideologia dominante e deste modo acaba por questioná-la." (TIBURI, 1995, p.121)

Para Adorno a arte vai definir-se previamente pelo que foi, mas será legitimada pelo que se tornou, aberta ao que pretende ser e ao que poderá tornar-se, modificando-se qualitativamente, num contínuo movimento dialético; remete seu conceito para aquilo que ela não contém, sendo interpretável apenas pela lei do seu movimento, em relação com o que ela não é, deduzido de seu Outro. Por sua autonomia a arte se liberta da realidade empírica e impõe-se como denúncia do mundo concreto que integra e aliena para manter a ordem estabelecida, critica a sociedade simplesmente pela sua existência. "A arte é a antítese social da sociedade." (ADORNO, 1993, p.19)

Na sociedade contemporânea, regida pelo princípio de identidade, que reduz tudo à lógica do mesmo, da mercadoria, as obras de arte apontam para o nãoidêntico, para a experiência de um processo distinto do que se estabelece como padrão da sociedade e da razão tradicional, afirmando-se como negação da alienação e dominação do todo, como promessa de liberdade em meio à total administração. Representam um potencial de desvelamento de dimensões escamoteadas pela razão instrumental, teleológica, através de um caráter emancipador que se relaciona, dentre outros aspectos, à revelação de necessidades reprimidas em nome da adaptação à sociedade, à denúncia da realidade danificada, além da possibilidade de relação com o outro a partir de outra lógica que não a dominante, potencializando um estranhamento que possibilita reconhecer o outro perdido na correria do cotidiano, assim como nossos próprios desejos ocultados internamente em nome de convenções e normatizações de falsa moral.

> A arte incorpora algo como liberdade no seio da não liberdade. O fato de, por sua própria existência, desviar-se do caminho da dominação a coloca como parceira de uma promessa de felicidade, que ela, de certa maneira, expressa em meio ao desespero. (ADORNO, 2001, p.12)

Portanto, é na esfera de uma dimensão estética que, com Adorno, refletimos sobre as possibilidades de construir hipóteses que digam respeito à emancipação do homem das tutelas da sociedade administrada. Se a Indústria Cultural dessensibiliza ao impor o consumo de mercadorias fetichizadas, a arte representa um potencial de superação da razão instrumental, pois projeta novas possibilidades de sentidos e, com isso, rupturas com as formas pré-estabelecidas de percepção e entendimento do mundo e da vida. A reflexão estética de Adorno aponta para uma renovação do pensamento e, por conseguinte, da própria razão, na forma com que esta se estabelece no capitalismo tardio, incluindo o que não foi pensado nem previsto, o que ameaça o pensamento por não lhe pertencer e, ao mesmo tempo, propõe novas configurações de sentido.

Estética e educação

A partir da descrição de nossa sociedade conforme vimos desenvolvendo no presente trabalho, entendemos como necessário, nesse momento, voltarmos-nos para o contexto da educação, tentando reconstruir este percurso da concepção estética buscando as contribuições para o contexto educacional, entendido de forma mais ampliada, enquanto processo de Formação Cultural (*Bildung*[8]), como condição de possibilidade de emancipação dos sujeitos, assim como da sociedade.

A *Bildung*, assim como o programa de uma educação estética, foram modelos com os quais Kant, Schiller e Goethe, entre outros, imaginaram um processo que conduziria à emancipação político-social da sociedade de seu tempo. Embora dentro dos parâmetros do Idealismo alemão, substituindo o conflito social por um projeto de entendimento e poder-se-ia dizer, conscientização; incluíam-se no ideário burguês de

[8] A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, Cultura, Formação, Educação, designando uma maneira humana de aperfeiçoamento de potencialidades, tem um caráter bastante dinâmico e define-se essencialmente enquanto prática, com um caráter fortemente pedagógico.

emancipação[9].

Se entendermos a educação enquanto fiel depositária das promessas Iluministas, a ruptura com estas implica na necessidade de sua autocrítica para que possamos extrair contribuições que possibilitem pensarmos alternativas de ruptura com o modelo de educação e de sociedade com que nos deparamos hodiernamente. "(...) convém lembrar que a denominada crise na educação não é mais nem menos que a crise da modernidade e da racionalidade, das quais a educação se apresenta como filha promissora." (PRESTES, 1996, p.11)

Para tal partimos da Estética kantiana, apresentada na terceira crítica, *Crítica da Faculdade do Juízo*, onde Kant busca uma conciliação entre natureza e humanidade, mundo fenomênico e mundo nuomênico, entre teoria e prática, entendimento e razão.

> Ainda que na verdade subsista um abismo intransponível entre o domínio do conceito de natureza, enquanto sensível, e do conceito de liberdade, como supra-sensível, (...) tem que existir um fundamento da unidade do supra-sensível, que esteja na base da natureza, com aquilo que o conceito de liberdade contém de modo prático (...). (KANT, 1995, p.20)

A primeira parte da Terceira Crítica Kant dedica ao estudo dos juízos estéticos, ou seja, aos juízos correspondentes à percepção dos objetos que possuem um atrativo próprio, relacionado a sentimentos de prazer ou desprazer, que se diferem dos juízos de conhecimento por não se referirem aos objetos especificamente, mas aos sentimentos provocados no sujeito diante de sua presença, como no caso dos objetos belos.

> O fundamento "interno" dessa diferenciação se dá pelo que Kant chama de "livre jogo da imaginação e do entendimento", que, na prática, traduz uma situação, na qual a imaginação, em vez de estar subordinada ao entendimento no sentido de relacionar intuições e conceitos (categorias), entra em livre jogo com ele,

[9] Adorno entende que o conceito *Bildung* emancipou-se com a burguesia, tornou-se objeto de reflexão e, consciente de si mesma, foi devolvida aos homens e deveria corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais, de uma forma pura, indicando assim uma sociedade sem classes e sem exploração. O ideal da Formação vai esconder o que na prática não se realiza e se transforma em ideologia. .(ADORNO, 2010, p.14)

> produzindo, com isso, um prazer desinteressado no sujeito, oriundo do fato que no objeto deve-se encontrar apenas a forma da finalidade, não havendo a explicitação de qualquer fim (fins, propósitos, são indícios da presença de interesses). (DUARTE, 2006, p.25)

A estética kantiana, quando se refere aos juízos estéticos, caracteriza os juízos de gosto, definindo-os a partir de suas peculiaridades: Primeiro, pela determinação de seu objeto pela complacência (*Wohlgefallen*), como pretensão de assentimento de qualquer um e como se fosse objetivo e segundo, por não ser determinável por argumentos como se fosse simplesmente subjetivo. (KANT, 1995, p.128,130). O juízo de gosto é sempre proferido como um juízo singular sobre um objeto. O juízo estético, então, é a percepção, sentimento de prazer ou desprazer e uma complacência que acompanha a representação de um objeto e serve-lhe de predicado.

Apesar de apontar insistentemente para o fato de o que é declarado como belo não possui como fundamento determinante nenhum interesse, depois de ser dado como juízo estético, para o filósofo de Königsberg, nada impede que esteja ligado a algum interesse. Pois, assim como no juízo de conhecimento, pode colocar um interesse naquilo que já aprovou por si, sem considerar qualquer interesse.

Empiricamente o belo interessa somente em sociedade, uma vez que o gosto pode ser considerado como uma faculdade de ajuizamento, como meio de promoção do que a inclinação natural de cada um reivindica. Para Kant, se visto isoladamente, o prazer que cada um tem em relação a um objeto pode ser irrelevante, a ideia de sua comunicabilidade universal aumenta infinitamente seu valor. Distingue então o belo artístico em relação ao belo natural, pensando numa passagem entre o agradável e o bom, na possibilidade de relacionar o interesse pelo belo em geral com uma aproximação, um sinal de um caráter moralmente bom. O belo da arte, para o Pensador, não fornece nenhuma prova de "uma maneira de pensar afeiçoada ao moralmente-bom" (KANT, 1995, p.145), enquanto o interesse imediato pela beleza da natureza é sempre um sinal de uma alma boa.

> Se uma pessoa, que tem gosto suficiente pra julgar sobre produtos da arte bela com a máxima correção e finura, de bom grado abandona o quarto no qual se encontram aquelas belezas que entretêm a vaidade e em todo caso os prazeres em sociedade, e volta-se para o belo da natureza para encontrar aqui uma espécie de

> volúpia por seu espírito em curso de pensamento que ele jamais pode desenvolver, então nós próprios contemplaremos essa sua escolha com veneração e pressuporemos nele uma alma bela, que nenhum versado em arte e seu amante pode reivindicar em virtude do interesse que ele toma por seus objetos. (KANT, 1995, p.146).

A "Revolução Copernicana" que Kant propôs ao centrar o mundo no sujeito concede um papel fundamental à estética, possibilitando à experiência ocupar um espaço menos marginal e suplementar do que até então lhe era concedido. Para o autor o interesse imediato pelo belo da natureza é próprio daqueles que apresentam receptividade pelo bem, estabelecendo um aspecto pedagógico, assentado na ausência de interesse e de fins explícitos, acena para uma perspectiva de educação voltada para despertar certo "sentimento sensorial" (*Sinnengefühl)*, assim como a reflexão sobre esses sentidos.

Essa idéia de imbricamento entre beleza e moralidade que Kant desenvolve no final da primeira parte da Crítica da faculdade do juízo, refletiu fortemente também em Schiller, na sua aposta em uma educação estética do homem. *Sobre a educação estética do homem*, foi escrito como uma série de cartas destinadas ao Príncipe dinamarquês Friedrich Christian von Scheleswig-Holstein-Augustenburg, mecenas de Schiller, publicado em 1795. As cartas, trocadas de fevereiro a dezembro de 1793, vão ter como ponto de partida a obra de Kant e seu propósito é de estender a crítica da razão kantiana ao âmbito da estética, ampliando seus limites.

Segundo Barbosa (2004), Schiller estava convencido de que a Crítica da faculdade do juízo de Kant abrira espaço para a estética, mas ao mesmo tempo limitara suas possibilidades ao defender que, diferentemente do exame dos usos teórico e prático da razão, nesse âmbito não caberia nenhuma doutrina, pela impossibilidade de um princípio objetivo para o belo e o gosto. É o fundamento de determinação desse princípio que Schiller julgou ter encontrado e a partir dessas reflexões iria ampliar seu olhar para um espaço no qual Kant não havia efetivamente avançado, dos efeitos do gosto e da arte sobre a formação do homem. Este será o tema predominante nas cartas ao seu mecenas, mas sem deixar de lado algo que entendia ser urgente, os problemas políticos.

Os escritos estéticos de Schiller concentram-se, então, na tomada de posição diante da obra de Kant, da Aufklärung[10] e da Revolução Francesa. O filósofo acreditava que a chave para as respostas às questões do mundo político estaria no mundo estético.

> (...) Schiller buscou elucidar os nexos entre o estético e a razão prática. Se nas cartas sobre Kalias[11] esse nexo foi desenvolvido em torno da tese segundo a qual a beleza é a liberdade no fenômeno, na correspondência com o Príncipe estará em jogo o problema dos efeitos da arte e do gosto na formação do cidadão do novo Estado exigido pela revolução burguesa. Enquanto as reflexões para Kallias surgiram especialmente através de uma reação à Crítica da faculdade do juízo, a correspondência com o Príncipe se deu sob o impacto das conseqüências regressivas da Revolução Francesa: o Terror, no qual Schiller viu o espectro da selvageria e o estado de natureza. (BARBOSA, 2004, p.20-21)

As reflexões de Schiller sobre os efeitos do belo e da arte na formação do homem motivaram-se pela intensificação do entusiasmo diante da Revolução Francesa e sua preocupação fundamental era com a ausência das condições subjetivas necessárias ao estabelecimento de um estado racional, de onde surge a ênfase pedagógica, sua preocupação com a educação do homem. A degeneração da Revolução em terror e o insucesso da *Aufklärung* apontavam para a tarefa histórica a ser realizada, a da formação do homem para a liberdade.

Para o Filósofo a existência humana se dá sob a ação recíproca entre dois impulsos fundamentais, o impulso sensível, ligado ao material, ao tempo, à existência, às leis da natureza e o impulso formal, ligado ao imutável, ao absoluto, à liberdade, às leis da razão. Para conciliar estes dois impulsos, Schiller defende uma terceira força onde os dois impulsos atuariam juntos e que denomina de impulso lúdico, que tornaria contingente tanto a índole formal, quanto a material, promovendo uma mediação da sensibilidade com o entendimento: "O objeto do impulso lúdico, (...) poderá ser chamado de forma viva, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por beleza."(SCHILLER, 1995, p.81).

---

[10] Denominação do Esclarecimento(ou Iluminismo) alemão.

[11] *Kallias ou sobre a beleza* é uma obra de Schiller que foi publicada postumamente e, diz respeito às preleções de estética e a correspondências que manteve com Christian Körner.

A partir do impulso lúdico, o homem teria a possibilidade de interferir racionalmente nos impulsos provenientes de sua natureza material, instintivos, assim como neutralizar sua força mais propriamente racional deixando, assim seus componentes perceptivos virem à tona, através da cultura. A formação do caráter se dá, segundo Schiller, tanto pela via dos conceitos (cultura filosófica), quanto pelos sentimentos (cultura estética), ambas limitadas em si. Um caráter perfeito é aquele no qual ambas formam um todo, um jogo de equilíbrio entre o teórico, o prático e o estético. O impulso lúdico é o lócus do jogo entre as capacidades racionais e sensíveis do homem e a ausência de regras ou conceitos é que definirá a verdadeira "liberdade humana".

> Caberia à cultura estética desencadear esse processo de tal modo que a razão não se firmasse unilateralmente, mas se enraizasse no cotidiano pelo desdobramento integrado das distintas formas de racionalidade. A racionalização da cultura visada pelo Esclarecimento careceria assim, (...)do corretivo da cultura estética. (BARBOSA, 2004, p.28)

Schiller na carta XXIV (1995, p.123) pressupõe três estágios, ideais, de desenvolvimento da humanidade: Primeiro, o estado físico, ou sensível, que é um estado de brutalidade, onde as sensações e os desejos humanos não foram ainda mediatizados pela razão e o homem sofre o poder da natureza e somente poderá libertar-se deste poder no segundo estágio, que é o estado estético, no qual o sensível deixa de valer por si e é absorvido pela capacidade humana de compreensão, possibilitando um equilíbrio entre a sensibilidade e o entendimento, é um pressuposto para a realização do terceiro estágio, o estado moral, o mais elevado, no qual a humanidade torna-se condizente com seu atributo de racionalidade, finalmente podendo dominar o poder da natureza.

Segundo Duarte, para Schiller muitas mazelas da civilização poderiam ser explicadas pelo fato que nela impõe-se uma racionalização no plano objetivo, que não encontra sua contrapartida no subjetivo. É por isso que, o estado estético é a única solução, pois o que Schiller chama de educação estética é um tipo de exercício dos pressupostos subjetivos para uma vida racional, mais perpassada pela verdadeira moralidade. (DUARTE. 2006, p.30)

A partir do que Schiller concebeu como impulso lúdico, encontra-se o substrato de uma concepção de mundo onde matéria e forma, percepção e entendimento,

homem e natureza poderiam ser reconciliados num processo de antropologização do conhecimento pela estética. O autor apostava numa possibilidade de regeneração no âmbito político através da formação do homem, onde a arte e o gosto desempenhariam um papel fundamental, superando assim a ênfase no intelectualismo da cultura teórica e abrindo espaço para a mediação pelo poder formador da arte no processo emancipatório do homem. É pela cultura ou educação estética, no "estado de jogo[12]", que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto intelectual quanto sensivelmente. "(...) o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga." (SCHILLER, 1995, p.84)

O homem em sentido pleno, então, não somente estará liberado das amarras de sua moralidade, mas poderá liberar os objetos de sua sensibilidade tornando-os parte de seu processo formativo. "É nobre toda a forma que imprime o selo da autonomia àquilo que, por natureza, apenas serve (é mero meio). Um espírito nobre não se basta com ser livre; precisa pôr em liberdade todo o mais à sua volta, mesmo o inerte." (SCHILLER, 1995, p.120). Portanto, o homem educado esteticamente trata não apenas seu semelhante (racional), mas o mundo à sua volta como dotado de autonomia, com grande relevância pedagógica, Schiller propõe um processo educacional que promove não apenas o respeito ao outro, humano racional como nós, mas à própria natureza, a qual é restituída sua autonomia, hoje tomada pela razão instrumentalizada.

As teses propostas por Schiller em suas cartas, provavelmente provocaram ecos na filosofia contemporânea e influenciaram muitos pensadores. Karl Marx, por exemplo, pela reflexão que uma transformação objetiva na sociedade deve ser acompanhada de uma contrapartida subjetiva para se efetivar, quando diferencia o comunismo grosseiro do comunismo autêntico, que pressupõe um desenvolvimento da sensibilidade nas pessoas que as tornaria mais generosas e capazes de compartilhar entre si uma vida melhor (DUARTE, 2006, p.30) ou, na crítica do capitalismo, pela possibilidade de uma síntese desencadeada pelo progresso desenfreado da razão guiada pela visão schilleriana de capacidades atrofiadas e natureza humana arruinada. (EAGLETON, 1993, p.90).

É certo que tanto a estética kantiana, quanto a teoria schileriana de uma educação estética vão ser apropriadas pelas correntes de pensadores críticos preocupadas com os descaminhos da razão na sua trajetória de auto-perpetuação que

[12] Em alemão *Spielen* quer dizer tanto jogar, como brincar, tocar, representar.

resulta numa sociedade onde predominam, de um lado, o sujeito, reduzido a um ego abstrato, vazio de toda substância exceto, de sua tentativa de transformar tudo e todos em meios para sua preservação e, de outra parte, a natureza esvaziada e reduzida à simples matéria a ser dominada, sem qualquer outro propósito senão sua dominação.

> A liberdade absoluta na arte, que é sempre a liberdade num domínio particular, entra em contradição com o estado perene de não-liberdade do todo. (...) A autonomia que ela adquiriu (...) vivia da idéia de humanidade. Foi abalada à medida que a sociedade se tornava menos humana. (ADORNO, 1993, P.11)

O resgate da percepção e da sensibilidade quando o pensamento predominante é o da racionalidade formalizadora conduz à possibilidade de resgatar o ideal da formação humana para além da heteronomia da razão que potencializa um processo de dessensibilização, pois as experiências afetivas são esvaziadas e substituídas por rituais em que privilegia-se a aparência, a finalidade a ser alcançada e não os vínculos de solidariedade e empatia .

A possibilidade da experiência estética funda-se na relação entre a atividade reflexiva do sujeito e a obra de arte enquanto força cujas potencialidades não se reduzem à sua aparência imediata, mas revela a possibilidade de um clima cultural de negação da perpetuação da mesquinhez, da superficialidade, da desartificação[13] da arte em que vivemos.

Esta contraposição da arte às mercadorias culturais, objetiva dar uma configuração sensível ao desejo de transcendência das pessoas em detrimento ao caráter fetichista da mercadoria, que funciona como elemento meramente legitimador da posição social do adquirente, em benefício da própria reconstituição das características intrínsecas às obras relacionadas ao que Benjamin chama de perda da aura[14] na obra de arte.

Nossa tentativa é encontrar na categoria estética um acesso às questões centrais no mundo educacional contemporâneo como respeito, ética e solidariedade, pois a arte

---

[13] *Entkunstung* da arte refere-se ao processo pelo qual a arte perde sua especificidade, sua autonomia, sob a pressão da Indústria Cultural que tenta lhe roubar o papel que tradicionalmente teve, "A diferença humilhante entre a arte e a vida que eles vivem e na qual não querem ser perturbados, porque já não suportariam o desgosto, tem que desaparecer: tal é a base subjectiva da classificação da arte entre os bens de consumo mediante *vested interests"*. (ADORNO, 1993 , p.30).

[14] "(...) o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Este processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. (...) Na medida em que ela multiplica a reprodução destaca o domínio da tradição o objeto reproduzido." (BENJAMIN, 1996, p.168)

é um espaço onde ainda se poderia falar do humano, do sofrimento real, distante dos rigores alienantes do discurso da técnica, como um espaço comum em meio à explosão de saberes fragmentados, no qual todos se autorizam a dar sua contribuição.

> O poder do existente erige as fachadas contra as quais se debate a consciência. Essa deve ousar atravessá-las. Somente isso arrancaria o postulado da profundidade à ideologia. (...) Lá onde o pensamento se projeta para além daquilo a que, resistindo, ele está ligado, acha-se a sua liberdade. Essa segue o ímpeto expressivo do sujeito. A necessidade de dar voz ao sofrimento é condição de toda verdade. Pois o sofrimento é objetividade que pesa sobre o sujeito; aquilo que ele experimenta como seu elemento mais subjetivo, sua expressão, é objetivamente mediado. (ADORNO, 2009, p.23-24)

Em analogia as reflexões de Adorno acerca da filosofia, na obra Dialética Negativa, quando ajuíza que, "Depois de quebrar a promessa de coincidir com a realidade ou ao menos de permanecer imediatamente diante de sua produção, a filosofia se viu obrigada a criticar a si mesma sem piedade"(ADORNO, 2009, p.11), nos autorizamos a utilizá-la referindo-nos ao contexto educacional: assim como a filosofia, a educação, a partir do momento em que rompeu com sua promessa de tematizar a realidade, e segundo nosso ponto de vista, modificá-la no que nela persiste de perverso e desumano, está também obrigada a fazer sua autocrítica.

Assumimos, assim, com Adorno, a defesa do nãoidêntico, do divergente, dissonante, negativo. A dialética, neste sentido, desenvolve a diferença entre o universal e o particular e, com ela, produz a ruptura entre sujeito e objeto, que se perpetuou no pensamento da identidade. Esta ruptura emanciparia o nãoidêntico, o desembaraçaria da coação espiritualizada, inaugurando a multiplicidade do diverso sobre a qual a dialética não mais teria qualquer poder.

> Reconciliação seria então a meditação sobre a multiplicidade que não se mostraria mais como hostil, algo como um anátema para a razão subjetiva. A dialética serve à reconciliação. Esta desmonta o caráter de compulsão lógica a qual a dialética obedece; por isso, é acusada de panlogismo. (ADORNO, 2009, p. 14).

A questão conforme a colocamos não se refere à mera identificação da filosofia com a arte e, por conseguinte, com a educação, pois estas não compartilham a forma

ou o processo construtivo, mas relacionam-se enquanto, segundo Adorno, um modo de comportamento que proíbe pseudomorfose. "As duas permanecem incessantemente fiéis ao seu próprio teor através de sua oposição; a arte, na medida em que se enrijece contra as suas significações; a filosofia, na medida em que não se atém a nenhuma imediatidade." (ADORNO, 2009, p. 21-22)

Deixamos claro que nossa proposta não se reduz a inclusão da arte na educação, mas propõe repensar a educação sob uma outra perspectiva, tomando a arte como uma forma de conhecimento humano no qual os sentidos se orientam a partir de outros referenciais que não os da razão instrumental, como uma metáfora para uma utopia possível. Entendemos assim a educação enquanto processo formativo, onde o homem desenvolve os sentidos e os significados que o orientam em suas ações no mundo, suas relações com o outro, com a sociedade e com a natureza, como processo de produção de cultura em sentido mais amplo, formação esta que aponta não para as relações existentes, já dadas de antemão, mas para outras, não sabemos se já pensadas ou não, mas com certeza ainda por ser construídas, como possibilidade de conciliar o que há muito vem sendo prometido e não realizado, a possibilidade de uma sociedade mais justa e mais humana.

Referências

ADORNO, Theodor. "A arte é alegre". Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIM, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação.**Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Unimep, 2001.

_____. **Dialética Negativa.** Trad. Marco Antonio Casanova; ver. Eduardo Soares Neves da Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. "Teoria da Semiformação". Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, Bruno; ZUIM, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo:** novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. Coleção educação contemporânea.

_____. **Teoria Estética.** Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993[15].

[15] Na referida edição não consta a especificação da data de publicação. Esta data foi inferida do ano do depósito legal que consta na ficha catalográfica (p.8).

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBOSA, Ricardo. **Schiller & A Cultura Estética.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Coleção Passo-a-Passo)

BENJAMIN, Walter. "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica". In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política:** Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras Escolhidas; v.1), p.165-196.

DUARTE, Rodrigo. "Esquematismo da percepção vs. Sensibilidade criativa: Sobre as chances de uma educação estética". In: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETI, Elizete (orgs). **Cultura e Alteridade:** Confluências. Ijuí: Unijuí, 2006. (p. 27-42)

EAGLETON, Terry. **A ideologia da Estética.** Trad. Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

HERMANN, Nadja. "Ética, estética e alteridade". In: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETI, Elizete (orgs). **Cultura e Alteridade:** Confluências. Ijuí: Unijuí, 2006. (p. 61

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo.** Trad. Valério Rohden e Antonio Marques. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

MARX, Karl. **O Capital.** Crítica da Economia Política. Livro 1º: O Processo de produção do Capital. Vol.I.16º ed. Trad. Reinaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e Racionalidade:** Conexões e Posibilidades de uma Razão Comunicativa na Escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. Coleção Filosofia: 36)

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem.** Numa série de cartas. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SILVA, Ursula Rosa da; LORETO, Mari Lucie da Silva. **Elementos De Estética.** Pelotas: Educat, 2003.

TIBURI, Márcia. **Crítica da razão e mimeses no pensamento de Theodor W. Adorno.** Porto Alegre: Edipucrs, 1995. (Coleção Filosofia, 26)

13. DESTINO E SORTE NA FORMA DE TRABALHO DA SOCIEDADE MODERNA[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.191-226

Marcos Kammer[2]

A exposição marxiana do primeiro capítulo de *O Capital* aponta-nos uma dimensão particular para o que constitui o trabalho abstrato em nossa sociedade e que é, na verdade, uma discussão pouco debatida em sua relevância teórica para o entendimento da economia política e das possibilidades críticas que ali se encontram. Tentaremos abordá-la, resgatando, através daquilo que até aqui apreendemos do conceito de trabalho abstrato, sua significação para nossa atualidade e para a compreensão da sociedade moderna.

Pelo nosso entendimento, o conceito de trabalho abstrato deveria ser pensado como uma das categorias decisivas da construção marxiana e da análise das relações sociais e materiais constituídas pelo capitalismo, sem o qual não podemos compreender a lógica imanente que se insere sobre suas determinações.

Aqui, nos debruçaremos de forma mais direta sobre a particularidade do próprio conceito em sua relação com o capital a fim de precisar nossa expectativa de mostrar a forma particular de relação social que o homem integra com o trabalho, na forma mesma de sua abstração e seus reflexos sobre a vida humana.

Para tanto, trabalharemos três momentos em nossa exposição. Primeiro, situando a particularidade do conceito de trabalho abstrato na crítica da economia política marxiana; segundo, discutindo a lógica inerente ao capital em relação ao desenvolvimento do trabalho abstrato; e finalmente, apresentando nosso entendimento sobre as formas de vida erguidas a partir da forma de trabalho abstrato.

---

[1] Este artigo foi apresentado como terceiro capítulo de minha dissertação publicada pela Edipucrs-Coleção Filosofia, 1998, com o título: "A Dinâmica do trabalho abstrato da sociedade moderna: uma leitura a partir das barbas de Marx". Relembra particularmente minha carta de referência feita pelo caro e distinto professor Osmar Schaefer, do qual fui aluno, para o curso de mestrado da PUCRS. Relembra particularmente suas aulas e sua presteza da assiduidade de uma leitura sempre peculiar que seu cachimbo me fez apreender quando ainda se permitia fumar em aula e poder pensar e descobrir os segredos das palavras, dos conceitos e da filosofia com a qual nos distinguiu em seu trabalho, nada abstrato, cheio de vida.
Por ser continuidade de uma dissertação, algumas alterações textuais foram necessárias de adaptação querendo apenas dar sentido ao que foi trabalhado conceitualmente como "Trabalho Abstrato" no desenvolvimento da obra de Marx, do qual Osmar nunca se esquivou.

[2] Professor adjunto do curso de Filosofia da Universidade Católica de Pelotas.

Pensamos que estes três pontos se interconectam e interdependem. Eles configuram determinações não diretamente postas por Marx, mas que só se mostram pela possibilidade exclusiva de serem referidas, por um lado, à metodologia de Marx e, por outro, à referência crítica que ele ousou estabelecer para a forma metafísica das determinações econômicas e da forma de vida a elas subscritas, ambas decididas pela forma do trabalho da sociedade moderna. Se elas puderem ser apreendidas a partir de nossas restrições, obteremos um pouco de nossos objetivos.

1 A particularidade do conceito de trabalho abstrato na crítica da economia política marxiana

A exposição genética sob a qual se constitui a forma da mercadoria resgata o conteúdo que move a objetividade de seu valor e a forma de organização social do trabalho inerente a esta determinação. Através dessa exposição, Marx desvenda os elementos pelos quais não só a mercadoria torna-se a forma de apresentação da riqueza em nossa sociedade, mas os elementos decisivos pelos quais se possibilita tal apresentação. Assim, a mercadoria só pode constituir-se enquanto forma de valor por sua relação direta com o trabalho. Não de qualquer trabalho, mas um tipo, uma forma determinada de trabalho, que somente na sociedade moderna pode constituir-se como hegemônico, qual seja, o trabalho abstrato. Enquanto trabalho abstrato, o trabalho humano é referido a uma determinação essencial e particular a todos os outros modos de produção. Uma determinação essencial e ao mesmo tempo negativa, que não pode mais apresentar-se pelo seu conteúdo concreto enquanto trabalho concreto, mas apenas e unicamente em sua redução, em sua abstração quantitativa e qualitativa, dessa própria relação criativa dos homens com a natureza e com os outros.

Sob o ponto de vista do capital, a forma de valor concretizada na forma trabalho abstrato impõe aos homens a desubjetivação em relação a sua produção e às finalidades que esse trabalho constitui na forma do extermínio de todos os traços de sua autonomia e de sua subjetividade. É também sobre essa desubjetivação que os produtos do trabalho podem constituir e aparecer enquanto contendo objetivamente valor ou, dito de outra forma, podem subjetivar-se na forma em que Marx exporá a relação de valor entre as mercadorias, acabando por indiretamente também precisar, nesta inversão, a forma da reificação e do inconsciente, no qual se sustentam as relações sociais em nossa sociedade.

De fato, o capital constitui-se enquanto forma de fetichização do mundo das coisas, abstraindo delas sua relação com o trabalho humano concreto para substancializá-lo em suas determinações meramente abstratas. Nesta substancialização transforma os homens em coisas, na medida em que universaliza o próprio trabalho humano como mercadoria e, enquanto mercadoria, sujeita-o ao valor de sua relação mesma com as demais mercadorias ao nível do mercado. Consequentemente, torna-o igualmente dependente da única forma que pode agora constituir-se valor, ou dito de outra forma, das relações de troca que encontram sua efetividade no mercado, na forma em que fantasticamente pode expressar-se pelo valor igualmente abstrato de um dinheiro, um preço, um salário. Em última instância, também esta relação homem-mercadoria é submetida à forma do que constitui intrinsecamente sua auto abstração, ou sua determinação enquanto "força de trabalho", não podendo mais referenciar-se enquanto qualidade autônoma e independente ou enquanto diretamente produtora da relação social que o engendra.

Na forma mercadoria, o trabalho humano essencializa-se por sua auto alienação na forma mesma em que seu poder não pode mais ser sua autodeterminação, mas apenas projetar-se naquilo que esconde do homem em sua relação construtiva com o mundo. Por isso, tal determinação corresponde diretamente ao que lhe é estranho, ao que lhe é alienado, ao que lhe é sobreposto enquanto poder, sem contudo revelar-se enquanto poder. A forma do que já é pensado como coisa natural de objetificação esconde esse poder e aquilo que lhe é intrinsecamente ligado na forma do trabalho enquanto força.

Também por isso, o trabalho humano institui-se enquanto uma força cega no mundo em que de sua destinação resulta algo que não é competência de sua autodeterminação, mas determinação destas forças cegas. Podemos sintetizar seu resultado na forma do próprio capital, na forma da necessidade da auto reprodução do valor, na forma da coisificação do trabalho humano e da reificação que a ele se incorpora para naturalizar as próprias relações entre os homens.

Isso nos liga a uma apresentação metafísica do capital, isto é, de sua constituição e do que ele diretamente origina como algo que estaria para além do domínio das relações humanas e que, portanto, nos dá a dimensão inconsciente e ao mesmo tempo irracional do substrato sob o qual o capital se ergue para submeter os próprios homens a sua determinação, recriando sobre essa submissão a possibilidade de sua própria autodeterminação. E por isso metafísico, no sentido de fazer depender

todos os momentos necessários de sua reprodução a sua racionalidade, constituída a partir desse substrato de redução humana.

Alguns autores denunciam como metafísica essa forma de apresentação marxiana, tomando a metafísica pelo sentido meramente pejorativo. Castoriadis, por exemplo, disparando suas baterias contra os termos que Marx, definiu sua teoria do valor a partir do conceito de trabalho abstrato e não é pródigo em utilizar essa denúncia: "O primeiro capítulo do Capital é metafísica." [3] Em outra passagem, Castoriadis torna mais elucidativas as pretensões que quer 'denunciar' do que entendeu seja a metafísica marxiana:

> Substância e essência não são palavras inocentes, e acima de tudo não na linguagem de pós-hegelianismo alemão: Marx além disso não foi um autor inocente. E ele não utiliza seus conceitos inocentemente. Ele falou, aliás precisamente ao princípio do Capital, de sua 'coqueteria' com Hegel, aliás, é essa expressão mesma que é 'coqueteria', porque o primeiro capítulo do Capital é em todas as suas partes hegeliano. Mas ele é *além disso* algo mais: é química. Se há 'coqueteria' em Marx é com respeito aos grandes químicos da primeira metade do século XIX: As 'metáforas' químicas que ele utiliza todo o tempo estão longe de serem simples metáforas. A Substância Trabalho neste capítulo e no Capital como um todo — é cristalizada em produtos; ela é materializada, congelada neles; ela existe como uma amorfa gelatina, ela é decantada de um produto a outro (por exemplo, o desgaste dos meios de produção passa seu valor aos produtos). Exatamente como existe uma dialética da química [...] também há uma química na dialética social. Essa química é evidentemente alquimia: uma alquimia que permitirá, [...] a transformação do histórico-social em fisiologia e vice-versa.[4]

A citação é longa mas precisa um mal entendido comum a respeito da 'esperteza' incompreendida de Marx e de que outros autores também se utilizam para referências completamente negativas. Usemo-la para nosso próprio auto esclarecimento.

O que nos direciona é que a metafísica marxiana só é algo pejorativo quando não compreende efetivamente que a alquimia é a alma mesma do 'negócio'. E, ao mesmo tempo, é química. Castoriadis mesmo se equivoca com a indistinção entre química e alquimia. Se encarasse essa distinção, poderia aproximar-se melhor das

[3] Cornelius CASTORIADIS. **Revolução e Autonomia,** p. 152.
[4] Idem, p. 155.

pretensões marxianas. Além disso, poderia encontrar algo mais do que reduzi-las ao entendimento fisiológico da transformação histórico-social. Embora essa crítica sirva também ao que muitos marxistas leram de Marx, é preciso distinguir da apresentação marxiana algumas considerações fundamentais.

Primeiro, o fato mesmo de Marx estar ciente da constituição metafísica que recobre a gênese do valor em nossa sociedade. A análise que desvela o esconderijo sob o qual a forma valor pode ser guardada, não se constitui em simples recurso químico. Ela é a forma mesma do que é transformado 'alquimicamente' enquanto resultado de uma imposição social, enquanto constituída e compreensivelmente entendida sob a forma de trabalho abstrato e sob a possibilidade de sua hegemonização. A transformação da mercadoria em fetiche não se constitui em resultado da presunção química de Marx. Ela se apresenta novamente enquanto resultado do processo 'alquímico' pelo qual efetivamente relações historicamente determinadas puderam constituir a possibilidade de derivar valor às coisas, tendo que esquecer sistematicamente a relação da dependência desse valor a sua gênese nas relações socialmente constituídas. Da mesma forma também o dinheiro, mais abstrata relação da dessincronia do trabalho e do que dele é camuflado nessa sua relação, se constitui enquanto resultado dessa gênese.

A metafísica marxiana não é algo a ser tomado pejorativamente e nem se constitui em substrato de um fisiologismo de determinações históricas pressupostas. Ela é constitutiva de relações historicamente determinadas e modernamente postas pelas relações sociais ali estabelecidas na forma do que se empreende enquanto possibilidade da produção, ou dito mais clara e objetivamente, na forma da indústria moderna tal como esta hegemoniza o trabalho abstrato.

O valor é uma relação social e não algo imanente às coisas. Ele só se torna socialmente objetivo e aparente de valor na forma em que o domínio de determinadas relações sociais puderam esconder a relação mesma do que as coisas são em sua dependência com o trabalho. Esse recurso pressupõe um poder subjacente que possa universalizar a forma necessária do trabalho ser submetido a um processo de auto aniquilamento. Esse auto aniquilamento é a forma da abstração do trabalho, ou sua substancialização que, na contrariedade de sua determinação, possibilita a reprodução da vida do capital.

Portanto, aquilo que Castoriadis entende ser um recurso meramente metafísico de Marx, ou um suposto 'mecanicismo químico' para encontrar a fórmula pura do

trabalho abstrato e que se converte em um resultado alquímico, torna-se, no entender de Castoriadis, a forma de Marx igualar a alteridade dos homens e com isso apresentar o substrato da história na forma de sua igualização para dela derivar uma filosofia da história. O que Castoriadis escamoteia é o discernimento do ponto de vista sob o qual Marx pensa o próprio capital e, através disso, qual a determinação necessária que este objetiva e submete para constituir a racionalidade do trabalho. A alteridade dos homens a que Castoriadis se refere não pode mais ser posta ao nível do capital naquilo que este precisa circunscrever do trabalho, de sua objetividade enquanto forma fetichizada de criação de valor e das relações socialmente constituídas para esta finalidade.

Nesse sentido, a posição de Ruy Fausto é muito mais esclarecedora e coerente com as pretensões de Marx:

> Por um lado, ele [Marx] reconhece que o seu discurso tem algo de metafísico. Mas a metafísica do seu discurso é a reprodução da metafísica do real. É o real, o capitalismo que é em certo sentido metafísico, e o discurso quase metafísico é por isso o verdadeiro discurso científico, assim como o discurso claro da 'ciência' se torna nesse caso inadequado. Marx sempre insistiu no fato de que por exemplo a mercadoria tem algo de misterioso, que ela é um objeto sensível suprassensível etc. Para apreender esse tipo muito particular de objeto, é necessário um discurso que se ajuste a ele, isto é, um discurso que ponha essas abstrações objetivadas como elas são efetivamente: como coisas sociais que reduzem os agentes a suportes.[5]

Se o real e a objetividade constituída na sociedade capitalista são metafísicos, isso mais do que nunca enraíza o discurso marxiano dentro de uma compreensão histórica bastante sofisticada. Ou será que teríamos que acreditar que a modernidade abdicou integralmente de seus vínculos históricos com a tradição e do que ela estabeleceu nos seus primados filosóficos e metafísicos com relação ao mundo material? Obviamente que não. Mesmo a forma com que, por exemplo, Hegel sistematiza a ideia de liberdade e autonomia do homem através de um recurso secular da tradição teológica metafísica, indica-nos que esses vínculos metafísicos da modernidade estão presentes e enraizados de uma forma muito particular.

---

[5] Ruy FAUSTO. **Marx: Lógica e Política,** p. 101.

Marx observa constantemente esses vínculos que se fazem sentir na exposição do que constitui a mercadoria. Da mesma forma, não abdica de relacionar as formas materiais constituídas através das relações sociais com aquilo que é a compreensão religiosa dos homens e com aquilo que cegamente, a nível material da sociedade, reproduz ou possibilita os seus vínculos 'espirituais' e místicos.

> Para uma sociedade de produtores de mercadorias, cuja relação social geral de produção consiste em relacionar-se com seus produtos como mercadorias, portanto como valores, e nessa forma reificada relacionar mutuamente seus trabalhos privados como trabalho humano igual, o cristianismo, com seu culto do homem abstrato, é a forma de religião mais adequada, notadamente em seu desenvolvimento burguês, o protestantismo, o deísmo etc.[6]

Ou ainda,

> O reflexo religioso do mundo real somente pode desaparecer quando as circunstâncias cotidianas, da vida prática, representarem para os homens relações transparentes e racionais entre si e com a natureza. A figura do processo social da vida, isto é, do processo da produção material, apenas se desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle consciente e planejado.[7]

Embora esse prognóstico possa levantar toda espécie de críticas com relação ao que se estabeleceu concretamente do conceito de socialização, deveríamos momentaneamente nos ater ao essencial dessa exposição. Isto é, de que as formas constituídas ao nível social em suas realizações concretas não são um buraco em branco, mas se realizam e se expressam em sua totalidade, e nas quais a metafísica mesma se insere, se realiza, se efetiva, mas ao mesmo tempo se esvai como só pode ser próprio da fundamentação de uma sociedade que constitui, a partir da negação da relação direta e concreta do trabalho humano, o elemento decisivo de sua afirmação e ao mesmo tempo sua negação. Marx tem muito clara a concepção de que as formas teológicas não são resultado simples de uma consideração meramente voluntária dos homens, mas encontram sua referência no mundo material. Veja-se esta nota:

---

[6] Karl MARX, **O Capital**, V.1, p. 75.
[7] Idem, p. 76.

> Deve ser claro que a Idade Média não podia viver do catolicismo nem o mundo antigo da política. A forma e modo como eles ganhavam a vida explica, ao contrário, por que lá a política, aqui o catolicismo, desempenhava papel principal.[8]

E sem dúvida, as formas da vida material não são algo que possa ser compreendido sem que se levem em consideração as formas aparentemente não vinculadas à materialidade da vida dos homens ou, como Castoriadis pretende, colocar de antemão uma alteridade já resolvida para a existência dos homens. Só para lembrar, não deveríamos esquecer de toda crítica marxiana à ideologia e que se insere aqui como sua aquisição irrevogável para a crítica à sociedade moderna.

Portanto, a exposição de Marx persegue a definição de seu objeto tendo claros estes vínculos. Da mesma forma, estas também foram suas críticas à Proudhon com relação ao uso meramente abstrato que este entendia das categorias, como se elas já estivessem sempre presentes na 'razão providencial do gênio social'. Se compreendermos como Marx compreendeu e expôs, teremos que fazer uma leitura completamente diferente daquela que Castoriadis realizou sobre o conceito de trabalho abstrato. Assim sendo, poderemos nos reencontrar com a própria particularidade do conceito, nos indicando ainda os elementos críticos que aí são colocados.

Para Castoriadis, o trabalho abstrato é algo que simplesmente homogeiniza os homens em sua relação com o mundo. Ele se torna metafísico para Castoriadis, porque Marx teria abstraído uma alteridade pressuposta dos homens (pressuposto de Castoriadis e não de Marx), algo que não pode ser referenciado nessa alteridade mesma e por isso também teria enraizado toda sua ciência do capital numa identidade dos homens, que se substancializa naquilo que até aqui chamamos trabalho abstrato. Para Marx, contudo, não é nada disso que Castoriadis afirma. O trabalho abstrato não é um pressuposto da ideia que se queira projetar para a homogeneização dos homens, mas, conforme tentaremos mostrar, isto sim, é a redução dos homens a uma condição de não alteridade, que se constitui no preço a pagar pela realidade que o trabalho abstrato impõe.

E de fato, o trabalho abstrato para Marx se constitui nessa homogeneização. Só que não se constitui pelo pressuposto do que os homens possam querer de si mesmos,

[8] Idem, p. 77.

mas pelo que o capital exige previamente dos homens em sua realização. É ele, na forma da alienação do homem, que hegemoniza algo e alguém. Hegemoniza algo na forma do trabalho abstrato. Hegemoniza o capital como sujeito na forma do que este trabalho abstrato pode constituir. Esta é a metafísica do real segundo Marx, que não pode desvencilhar-se das formas engendradas para além do que são suas próprias relações e que não se referenciam mais a partir delas mesmas, senão pelo que lhe é colocado enquanto forma natural das coisas, e portanto, forma natural do homem no mundo.

Quando se atribui às coisas um valor, se disse exatamente isso. Quando esse valor constitui-se algo em si mesmo, expressado na relação de uma coisa com outra coisa, ela (a coisa), não denota apenas sua objetividade, mas denota a objetividade que lemos, que aceitamos, que socialmente dizemos sobre ela e que ao mesmo tempo não aparece, não se apresenta a partir da nossa relação subjetiva e construtiva com o mundo. A coisa põe-se alheia dessa subjetividade que a construiu. Nisto, a forma humana do trabalho que seria a humanização do homem, passa a ser a subjetivação das coisas, vendo nas coisas não sua humanização, não sua construção, mas seu purgatório. E, neste sentido, o de que o homem mais corre atrás já está dado no que ele não percebe de si mesmo em sua relação com o mundo e com as categorias que ele constrói racionalizando o real.

Só que justamente essa inversão condiciona seu purgatório. Como não pode mais ver a si mesmo, como todas as coisas passam a ser referidas por sua objetividade ilusória, o fundo que a produziu nessa objetividade perde seu nexo e sua referência. Por isso mesmo, os indivíduos podem se pensar como herdeiros de seu próprio destino sem saberem que a relação que os pressupõe está dada anteriormente à forma de sua individuação.

E nesse sentido, o trabalho abstrato é a expressão dessa metafísica que envolve esses elementos todos em sua integridade. E como se mostra a metafísica envolta sobre o conceito de trabalho abstrato?

A metafísica é mesmo o fato da abstração converter-se materialmente em uma referência que não indica sua relação com o trabalho concreto na forma em que este se evapora transmutando-se em algo constitutivo das próprias coisas em sua forma valor.

A concretude da forma metafísica é que esta forma da realização do trabalho torna-se constitutiva das relações sociais e, através delas, pode objetivar-se e naturalizar-se enquanto entendimento comum dos homens de que sua única relação

com o trabalho, portanto, sua relação criativa com o mundo, não pode mais aparecer e mostrar-se sobre a forma de sua efetividade mesma. Ao escamotear essa relação, as próprias relações entre os homens escondem seu fundamento para atribuir às próprias coisas o poder de constituir a relação.

E é isto que propriamente particulariza e diferencia a sociedade moderna enquanto tal.

> O que distingue Steuart de seus precursores [trata-se de James Steuart, economista do séc XVII], como também de seus sucessores, é a nítida diferenciação entre o trabalho especificamente social, que se apresenta no valor de troca, e o trabalho real, que obtém valor de uso. [Marx cita Steuart: 'O 'trabalho', diz ele, 'que através de sua alienação *(alienation)* cria um equivalente geral *(universal equivalent)*, chamo-o de *indústria.*']
>
> O trabalho como indústria, que distingue não apenas do trabalho real, mas de outras formas sociais do trabalho, é, para ele, a forma burguesa do trabalho pela oposição a suas formas antigas e medievais. Ele se interessa especialmente pela oposição do trabalho burguês frente ao feudal, tendo observado este último em sua fase de declínio tanto na Escócia como em suas longas viagens pelo continente. Naturalmente, Steuart sabia muito bem que o produto também em épocas pré-burguesas assume a forma de mercadoria, e esta a forma do dinheiro, mas demonstra detalhadamente que a mercadoria, como forma básica elementar da riqueza, e a alienação, como forma predominante da apropriação, pertencem apenas ao período burguês de produção, e que o caráter do trabalho que põe valor de troca, é por conseguinte, especificamente burguês.[9]

Marx situa os elementos ou fatores decisivos que constituem a diferença entre a sociedade moderna, burguesa, e as demais sociedades, quais sejam: mercadoria, alienação e o caráter do trabalho, isto é, o trabalho abstrato constitutivo da possibilidade de existência dos dois primeiros. Mercadoria como forma básica elementar da riqueza, isto é, como forma básica sob a qual se expressa o que se encontra intrinsecamente ligado à alienação, condição da forma predominante de apropriação.

---

[9] Karl MARX. **Para a Crítica da Economia Política**, p. 51.

Esse sentido com que Marx descreve a particularidade da sociedade moderna em sua relação com a hegemonização do trabalho abstrato não escamoteia o fato da sua existência em outras sociedades. Mercadorias e dinheiro também existiram em outras sociedades. Mas nem por isso se constituíram em elementos dominantes da relação material entre os homens e da forma de apropriação da riqueza.

> Todo o misticismo do mundo das mercadorias, toda magia e fantasmagoria que enevoa os produtos do trabalho na base da produção de mercadorias, desaparece, por isso imediatamente, tão logo nos refugiemos em outras formas de produção.[10]

E uma das formas analisadas é a forma de produção feudal.

> Em vez do homem independente, encontramos aqui todos dependentes — servos e senhores feudais, vassalos e suseranos, leigos e clérigos. A dependência pessoal caracteriza tanto as condições sociais da produção material quanto as esferas de vida estruturadas sobre ela. Mas, justamente porque relações de dependência pessoal constituem a base social dada, os trabalhos e produtos não precisam adquirir forma fantástica, diferente de sua realidade. Eles entram na engrenagem social como serviços e pagamentos em *natura*. A forma natural do trabalho, sua particularidade, e não, como na base da produção de mercadorias, a sua generalidade, é aqui sua forma diretamente social. [...] Portanto, como quer que se julguem as máscaras que os homens, ao se defrontarem aqui, vestem, as relações sociais entre as pessoas em seus trabalhos aparecem em qualquer caso como suas próprias relações pessoais, e não são disfarçadas em relações sociais das coisas, dos produtos de trabalho.[11]

São as próprias relações pessoais que movem os homens em seu trabalho. Eles não se relacionam através das coisas e, portanto, seus trabalhos podem aparecer diretamente como trabalhos concretos, e com isso, também sua subjetividade e particularidade estão presentes e podem mostrar-se através daquilo que se produz. Desta forma, as coisas não se apresentam embutidas como tendo um valor intrínseco e se constituindo como um valor acima de seus agentes. Diferentemente, o trabalho sob o domínio do capital exclui toda essa referência para apresentar-se constituído nas

[10] Karl MARX. **O Capital**, V.1, p. 73.
[11] Idem, p. 74.

próprias coisas, coisificando o trabalho nelas e por isso, mediando as relações entre os homens não mais diretamente, mas invertendo as relações dos homens pela relação entre as coisas.

Devemos ainda atentar uma outra coisa, bem particular, embutida na palavra 'máscara' da nota anterior e utilizada por Marx para caracterizar a diferença entre as formas de produção. Nossa sociedade é, entre todas as formas conhecidas de sociedade, a única que dissimula, que mostra uma máscara, um disfarce, da relação concreta do homem com o trabalho. Na forma do valor dos produtos do trabalho, a máscara é o próprio valor que as coisas assumem em contraposição ao que lhe é negado enquanto relação concreta do homem com seu mundo.

Por isso a reificação das relações sociais no fetiche das coisas:

> Se determinada pessoa mantém uma relação de produção direta com outras pessoas determinadas, enquanto proprietária de certas coisas, então uma dada coisa, não importa quem a possua, a habilita a ocupar um determinado lugar no sistema de relações de produção. Na medida que a propriedade sobre coisas é uma condição para o estabelecimento de relações de produção diretas entre pessoas, parece que a coisa mesma possui a capacidade, a *virtude*, de estabelecer relações de produção. (grifos de Rubin)[12]

Portanto, a forma do trabalho em nossa sociedade situa uma relação que é inerente à forma de apropriação dessa sociedade. A mística que se estabelece sobre as coisas não se separa da forma como são alienados o resultado do trabalho, mas é diretamente conectada a ele. A forma do trabalho, a forma abstrata do trabalho é quem, em última instância, propicia que as coisas sejam a virtude de quem, em algum momento do processo de reprodução do valor, seja herdeiro da necessidade de transformar valor em mais valor.

De tudo isso que situamos acima, o conceito de trabalho abstrato particulariza o fundamento sob o qual se pode pensar uma dimensão precisa de análise da sociedade moderna. Ele reitera um fundamento dado na alienação que essa sociedade instituiu como resultado de um processo histórico que, como diz Marx, "não é ainda a história dos homens", mas a história desconhecida, o buraco negro de um tempo, de uma era, de uma cultura, de uma relação com o mundo, que se define profundamente negativa

[12] Isaak Illich RUBIN. **A teoria Marxista do Valor**, p. 34.

e que só pode reconstituir-se na forma própria do homem considerar tanto os limites de seu próprio tempo, quanto os limites do tempo que condicionam sua própria forma de vida.

Sua solução não é uma questão para ídolos, heróis, salvadores, mas limites só possíveis de extrapolar em nível da racionalidade que move as coisas como sujeito, fazendo parecer que os sujeitos movem o mundo, enquanto se afirma justamente o contrário, isto é, os homens sendo movidos enquanto coisas sem se darem conta dessa sua relação. Este é ainda o impasse de nossa época particular e que se compactua com o fundo metafísico que instaura a divisão entre o que o homem ideologiza para si mesmo e o que efetivamente se constitui.

Não é nosso intuito considerar as questões práticas, mesmo porque elas são também teóricas. Contudo, porque são também teóricas, devem poder revelar sua concretude na dinâmica que essa metafísica requer e impõe para o desdobramento que a contradição da abstração do trabalho nos situa e que a economia política, na vivacidade com que Marx a conceitua, propicia-nos pensar para nosso tempo.

2 A lógica inerente ao capital em sua relação ao desenvolvimento do trabalho abstrato

Marx pode referenciar o capital de forma positiva ao dimensionar as determinações necessárias a sua reprodução e sua racionalidade imanente. Contudo, o que é positivo ao capital constitui a negatividade das formas de alienação do próprio homem.

Quando expõe as bases sob as quais o capital se coloca enquanto princípio sintético das relações sociais na forma em que constitui o trabalho abstrato, e com ele, a forma de valor dessa sociedade, Marx revela-nos as forças inconscientes que essas determinações submetem para a realização humana. A concepção da ideia de força de trabalho, por exemplo, dimensiona-nos um conteúdo no qual Marx precisa esses resultados que constituem a lógica do capital. A ideia de força não é algo que deveríamos ler — relembrando — como mero mecanicismo de Marx. Ela nos mostra, muito ao contrário, algo ligado a essa positividade do capital e que referenciamos naquele inconsciente que buscamos em nossas interpretações anteriores.

Contudo, como poderíamos apalpá-lo de forma mais direta naquilo em que se constituem as relações do capital nesse desdobramento enquanto força ou enquanto inconsciente da sociedade moderna?

Como podemos situar, o domínio do capital constitui um conjunto de pressupostos e uma totalidade determinada das relações que os homens puderam instituir e pensar como forma natural de vida. Esse conjunto constitui as possibilidades do capital e sua reprodução. Tal como se processa a gênese das formas de relações que se tornaram dominantes em sociedade e possibilitaram o que hoje chamamos de capital, sua lógica e suas determinações não fogem ao caráter dinâmico que a racionalidade da forma valor impõe no mundo.

As formas constituídas a partir do trabalho abstrato necessitam sua reprodução. Sob a abstração do trabalho, constitui-se a possibilidade do valor poder incorporar-se às próprias coisas, tornando o fetiche algo intrinsecamente ligado às relações sociais da sociedade moderna. Ao fetiche das mercadorias, torna-se correlata a reificação das relações sociais, isto é, sua coisificação a partir da qual os homens só podem ver através das coisas que lhe condicionam seu lugar e posição social. O fetiche das coisas impõe-se socialmente, personificando nelas mesmas o lugar destinado aos homens e sua correspondente posição social.

> A condição do capitalista na produção é determinada por sua propriedade do capital, dos meios de produção, de coisas, assim como a do trabalhador o é pela propriedade da força de trabalho, e a do proprietário de terra enquanto tal. Os *agentes de produção* são combinados através dos *elementos da produção*; os vínculos de produção entre as *pessoas* são estabelecidos através do movimento das *coisas*. *(*grifos de Rubin)[13]

A presença da coisa indica a destinação dos homens e o fato dela referenciar o poder que seu proprietário pode ou não dispor sobre outras coisas.

A sociedade moderna é o processo de hegemonização das relações sociais pelas quais consolidam-se a forma dominante do trabalho abstrato. O processo inerente à relação social que institui a forma do trabalho abstrato é por si a apresentação do domínio das categorias econômicas que revertem a relação do homem e seu trabalho. Por isso, temos que reescrevê-lo sob a forma de categoria econômica. Por isso, ele pode

[13] Isaak Illich RUBIN. **A teoria Marxista do Valor**, p. 33.

ser lido apenas positivamente na forma do que estas categorias deixam de expor das pressuposições nelas contidas.

Nesse sentido, a forma de valor hegemonizada na forma de valor de troca como forma dominante das relações de produção de nossa sociedade, consolida a racionalidade tanto dos processos de trabalho quanto a estrutura social incorporada nesse processo mesmo de sua hegemonia. A forma do dinheiro como resultado coisificado e mistificado do processo social necessário e sua apresentação enquanto forma dominante da base estrutural dessa sociedade, expressa a forma dessa racionalidade, a forma de apropriação social dos meios de produção, a forma de sua exclusão, a forma de relações sociais necessárias a sua reprodução, a forma como os indivíduos podem se colocar e se posicionar através da apropriação que têm ou não destas coisas em sua forma de mercadoria.

Como são as coisas que condicionam seu ser no espaço social, que propiciam as 'virtudes' que seus agentes terão para si, são elas que movimentam o sentido necessário da racionalidade que a engendrou enquanto valor. Isto é, a forma valor requer a dinamização dessa racionalidade, buscando a constante transformação do trabalho vivo em trabalho morto ou, dito mais diretamente, a fórmula da acumulação do capital através do aumento crescente da mercantilização de todos os espaços e relações estabelecidas a nível social, reduzindo para tanto o trabalho humano às esferas do trabalho abstrato.

O trabalho abstrato é a fórmula e o fundamento da máquina de produção moderna que transforma valor em mais valor, faz de um dinheiro dois dinheiros, convertendo-se em um fim em si mesmo na fórmula de sua autovalorização. Que nos diz o fetiche da mercadoria senão aquilo que transforma as coisas em algo misterioso através do processo de transformação da coisa e seu relativo trabalho em valor objetificado, a se expressar em sua suprema abstração de dinheiro? Diz-nos que o sentido e a finalidade das relações de produção dessa sociedade devem converter todos os momentos essenciais da metamorfose do trabalho em algo produtivo, em algo que em sua origem já revela a destinação que não pode mais ser referida à finalidade humana, mas destinar-se à apresentação de valor. Em sua destinação, incrementa e volatiza a relação originária de sua abstração. Em sua abstração de valor, concretiza a forma do fetiche e, com ele, a possibilidade de reproduzir novamente o processo que o engendrou pela submissão das finalidades humanas.

> O fetichismo tornou-se auto reflexivo, estabelecendo assim o trabalho abstrato como máquina que traz em si sua própria finalidade.[14]

Sua autorreflexão é, nada mais nada menos, que o processo de produção do auto movimento do dinheiro.

> O processo de produção deixou de 'extinguir-se' no valor de uso [com o qual Kurz compreende também a diferença estabelecida entre a forma de produção moderna e pré-moderna], apresentando-se como *auto movimento do dinheiro,* como transformação de certa quantidade de trabalho morto e abstrato em outra quantidade maior de trabalho morto e abstrato (mais-valia) e, com isso, como movimento de reprodução e autorreflexão tautológico do dinheiro, que somente nessa forma se torna capital, e portanto, um fenômeno moderno.[15]

Se, portanto, de um lado temos a necessidade de auto movimento do dinheiro, de sua autorreflexão tautológica necessária a sua reprodução, temos, por outro, também a necessidade de, nos domínios do capital, constituir a hegemonia de suas relações na forma em que o capital pode mercantilizar as esferas possíveis da conversão do trabalho humano, ou simplesmente das relações humanas em mercadorias. Qual o processo pelo qual se pode incorporar, na modernidade, a necessidade dessa submissão se tomarmos o contraponto de uma possível autonomia do homem?

O processo pelo qual se consolida a hegemonia do capital consolida as formas necessárias da consciência de sua racionalidade e, com ela, as formas com as quais o trabalho humano pode se referir ao mundo. Não somente ao nível do que a fictícia liberdade pode requerer enquanto forma da alienação de sua dependência material, no sentido das formas constituídas ao nível do direito, mas também ao nível do que essa liberdade constitui enquanto forma de resolução da necessidade, supostamente resolvida nas formas do que a ciência dispõe tecnicamente do uso da natureza. Temos que ter claro que as necessidades mesmas revertem-se sobre o mesmo fetiche da forma mercadoria. A necessidade material converte cada um, individualmente, em sua 'liberdade', em agente de sua sorte de poder pertencer ou agregar no próprio fetiche,

---

[14] Robert KURZ. **O Colapso da modernização**, p. 27.
[15] Ibidem.

no próprio capital, na sua apropriação e do que neles se pode entesourar a partir do processo de sua competitividade.[16]

Cada um se vê e se quer, na forma de sua liberdade, administrador do seu entesouramento, isto é, como participante do reino de valor feito pelas cotas que o capital requer para sua reprodução, sem dar-se conta de que, por sua naturalização, o capital e seu fetiche são o próprio engano destas realizações e que não se deixam apropriar senão por aquilo que o capital converte em autoengano dos proprietários.

Isto é, mesmo que o auto movimento do capital seja necessário e correlato à forma da propriedade instituída, a propriedade mesma é algo que só se deixa segurar enquanto caráter do capital. E quando nos referimos à propriedade, falamos de modo comum tanto dos proprietários enquanto tais, quanto dos trabalhadores enquanto proprietários da força de trabalho.

O auto movimento do capital só pode reproduzir-se pelo seu fetiche e, portanto, pelas formas com que universaliza a dependência dos homens das necessidades subjugadas a sua produção e a sua racionalidade. Elas passam a ser profundamente concretas da única forma possível do homem satisfazer, tanto suas necessidades, quanto suas possibilidades demarcadas pela posição social que o dinheiro lhe atribui.

Por isso mesmo, a sociedade moderna pode tornar-se um grande e único sistema produtor de mercadorias tal como o encontramos hoje. Nesse caminho, ela pode desfazer-se de todas as formas de reprodução estáticas e estamentais que a pré-modernidade legou. Possibilitou que a ciência e a técnica constituíssem fundamentos decisivos para o desenvolvimento material de novos produtos, de novas tecnologias, ampliou esplendorosamente o domínio, o conhecimento e as formas de manuseio das forças da natureza. Constituiu todo o aparato organizacional das formas do Estado sob o qual pode regular relações necessárias a sua reprodução, racionalizando para estes fins todo o sistema de transportes, comunicações, educação, saúde, segurança, etc.

Mas todo esse processo erguido sobre a necessidade de converter constantemente trabalho vivo em trabalho morto impulsiona, junto com as formas reificadas de seu desenvolvimento, as forças irracionais nelas embutidas. Através delas por exemplo, o capital ao mesmo tempo em que reproduz mais e mais as formas

[16] Neste sentido, torna-se decisivamente contemporânea a **Filosofia do Direito** de Hegel e suas determinações constituídas a partir da ideia de universalidade da liberdade, se elas puderem ser lidas pelas cotas de sua inversão e de sua abstratividade requeridas pelo fundo material imposto pela sociedade moderna.

banalizadas do consumo, não dimensiona os próprios limites ecológicos que a natureza pode dispor senão pela racionalidade imediata da produção industrial. Da mesma forma também, as forças produtivas desenvolvidas pela necessidade de competitividade e hegemonia, empurram o capital a círculos muito mais amplos de poder e impõem, aos fins únicos dessa reprodução, a fragilização de todos os vínculos constituídos de estabilidade social duradoura (muito embora isso tenha se apresentado apenas ideologicamente, já que a regra é a constante instabilidade) e a potencialização dos recursos cada vez mais automatizados de trabalho. Ao mesmo tempo, dissipa a necessidade do próprio trabalho, marginalizando e excluindo cada vez mais pessoas da participação do processo produtivo. Com a marginalização do trabalho, a impossibilidade dos Estados poderem dar conta de seus próprios fins na forma em que o surgimento de massas sociais cada vez maiores corroem os próprios alicerces da vida social na forma da violência, da degradação humana, da instauração de estados e forças policiais paralelas, do surgimento de novas máfias e grupos de contravenção, assim como das guerras civis de desintegração regional e étnica, e dos grupos cada vez mais comuns de fundamentalismo religioso que se põem como contra movimento dessa instabilidade.

Ao tempo de todos essas situações, o capital pode mostrar-se em toda sua globalidade. Obviamente esta globalidade, que embora já tenha se apresentado sob outras formas em outros tempos, surge na situação particular do que sua dinâmica interna engendrou. Isto é, nunca se dispôs de tanto desenvolvimento tecnológico à disposição do capital. Nunca, em nenhuma outra época, a tecnologia e a ciência constituíram-se em forças tão decisivas na transformação do trabalho vivo em trabalho morto além da sujeição dos recursos materiais aos fins da indústria, através de novos materiais, produtos, medicamentos, tecnologias de tratamento, embelezamento, cultivo, lazer, esporte, mídia, comunicações, divertimentos, entretenimento, prazer.

Esse desenvolvimento só pode ser extremamente particular aos problemas que apontamos anteriormente, porque as finalidades da racionalidade que envolvem a dinâmica do capital são também aquilo que lhe é inerentemente excluído. Em síntese, poderíamos afirmar ser essa a necessidade mesma da dinâmica do capital. Ao tempo de dinamizar produtivamente sua própria reprodução, impõe-se a necessidade de seus fundamentos serem não somente cada vez mais alheios às necessidades requeridas pelo conjunto da sociedade, mas se circunscreverem a necessidades cada vez mais estratificadas de segmentos sociais que podem usufruir de seus produtos. Da mesma

forma, à medida que se universaliza a dependência dos homens em relação às necessidades criadas pelo capital, crescem as necessidades das relações dos homens serem reificadas e prenderem-se cada vez mais ao fetiche do que as coisas lhes dispõem.

Por isso que, como nos fala Kurz:

> Mas enquanto ainda existe algum vencedor no mercado mundial, subsiste evidentemente a ilusão de que a humanidade possa continuar reproduzindo-se nesse sistema e alcançar novos continentes.[17]

E, ao lado dessa constatação, temos que nos situar que o próprio desenvolvimento das forças produtivas, tendo que transformar indefinidamente trabalho vivo em trabalho morto, leva-nos a pensar mais de perto no prognóstico daquilo que Kurz chama de emancipação negativa do trabalho:

> Na verdade, a crítica da economia política de Marx somente tem em conta a ambiguidade da dinâmica capitalista. Apesar de sua força destrutiva frente aos homens e à natureza, a máquina da concorrência é ao mesmo tempo emancipação negativa, por alcançar inevitavelmente, mediante desenvolvimento ininterrupto das forças produtivas, o ponto de uma 'abolição do trabalho', isto é, do trabalho de produção abstrato, repetitivo, somente destinado a 'criar valores'; com isso, no entanto, suprime também sua razão de ser, fazendo-se obsoleta a si mesma.[18]

Kurz, ao contrariar o que Habermas tem do capitalismo como "o primeiro modo de produção que institucionalizou o crescimento econômico autorregulado"[19], dá-nos um prognóstico de uma possível constatação daquilo que se constitui a partir do próprio conceito de trabalho abstrato e da lógica do capital. É por isso que, para

---

[17] Robert KURZ. **O Colapso da Modernização**, p. 194.

[18] Ibidem, p. 80-81. Segundo Bárbara Freitag, em seu livro "Marx morreu, viva Marx!" p. 17, Kurz teria tido êxito junto aos leitores brasileiros porque teria relacionado sua tese com referências ao terceiro mundo. Além disso, Kurz também não teria apontado "alternativas" sobre a tese de superação da categoria trabalho, limitando-se a atacar as perversões do socialismo. Discordamos dessa análise, e achamos que a questão de alternativas tal como Freitag requer, estão sim apontadas no livro. Não estão nos termos em que Freitag compreende serem as alternativas habermasianas de "dialogar mais sobre como melhor organizar o mundo do trabalho e as formas de distribuição e de participação". O que Kurz coloca é justamente a lógica do capital, fazendo-nos questionar sobre essa possibilidade de diálogo a partir do próprio capital.

[19] Jürgen HABERMAS. **Técnica e Ciência enquanto 'ideologia'**. In: **Os Pensadores**, p. 324.

Kurz, a sociedade capitalista, no desenvolvimento das crises que migraram dos países do terceiro mundo para o leste europeu, corre o sério risco de vivenciar brevemente uma crise profunda de reprodução desse seu modelo:

> ...a abolição do trabalho, no invólucro do sistema produtor de mercadorias, não nasce como pura alegria e felicidade, mas somente em forma negativa, como crise, e finalmente como crise absoluta da reprodução realizada dessa forma, situação que já se anunciou por uma sequência histórica de crises de ascensão relativas da sociedade de trabalho moderna. A sociedade mundial capitalista está se aproximando assim de sua prova de resistência e ruptura, pois tem que chegar a um ponto (que aos contemporâneos possa talvez parecer uma linha) em que suprimirá o trabalho abstrato em sua aptidão de ser a substância social do valor econômico.[20]

Se é contestável essa afirmação, se estamos ou não fadados a vivenciarmos esta realidade, se ela faz um prognóstico mecanicista da realidade duramente criticado nas leituras que se oferecem de Marx a revelia, o fato é que a construção marxiana aponta justamente essa sujeição do homem à necessidade cega da reprodução do capital. É na transformação do trabalho humano enquanto mera categoria econômica de produção de valor que reside a irracionalidade de sua finalidade apontando os limites daquilo que o homem ainda não domina.

Somente para não deixarmos em branco, teríamos ainda que nos referir mais detidamente às convicções habermasianas colocadas em seu livro ***Técnica e Ciência enquanto Ideologia*** haja vista que algumas das definições e prognósticos apontados neste livro, afetam algumas conclusões que consideramos no desenvolvimento acima. Vejamos:

> Por isso surge, no lugar da ideologia da troca livre, *um programa de substitutivos*, que não é mais orientado pelas consequências sociais da instituição do mercado, mas pelas consequências sociais de uma atividade de Estado que compensa as disfunções da troca livre. Ela conjuga o momento da ideologia burguesa do rendimento com a garantia do mínimo do bem-estar social, a perspectiva de segurança do lugar de trabalho, bem como a estabilidade dos vencimentos. Esse

[20] Robert KURZ. **O Colapso da Modernização**, p. 81.

> programa de substitutivos obriga o sistema de dominação a preservar as condições de estabilidade de um sistema global que garanta a segurança social e as chances de ascensão pessoal, e a preservar os riscos do crescimento. (grifos de Habermas)[21]

Não estamos tão certos disso pelas perspectivas que apontamos. Pelo contrário, achamos que a análise habermasiana traz alguns equívocos decisivos em sua leitura de Marx e que, se esclarecidos, podem nos situar melhor sobre a perspectiva que a sociedade moderna vive em seu atual estágio de desenvolvimento.

Segundo Habermas e neste mesmo livro, Marx teria universalizado e condicionado as categorias do valor trabalho às determinações da relação entre forças produtivas e relações de produção apenas como relações de infraestrutura e superestrutura, tendo para isso que se apegar somente ao que se constituiu enquanto particularidade do modelo liberal burguês. Sua crítica a esse modelo serviria apenas para desbancar a 'ideologia da troca justa' que diríamos, justificava a forma de dominação política das relações de troca da sociedade capitalista e a venda e exploração do próprio trabalho.

Para Habermas ainda, a ideologia da troca justa havia prescrito um fim em si mesmo objetivo, com as novas formas que o Estado moderno assume, determinando por consequência, o fim das concepções da economia política marxiana.[22]

> A ideologia básica da troca justa, que Marx conseguiu desmascarar teoricamente, fracassou na prática. A forma de valorização do capital na economia privada só podia ser mantida pelos corretivos estatais de uma *política* socioeconômica que estabilizava a circulação. O quadro institucional da sociedade foi repolitizado. Ele não mais coincide imediatamente com as relações de produção, ou seja, com uma ordem de direito privado que garanta a circulação da economia capitalista, e com as correspondentes garantias gerais de ordem do Estado burguês. Com isso, alterou-se a relação entre o sistema econômico e o sistema de dominação: política não é mais *apenas* um fenômeno de superestrutura. Se a sociedade não continua mais a se autorregular "de maneira autônoma" como uma esfera subjacente ao Estado e por ele pressuposta — e essa era a verdadeira novidade do modo

[21] Jürgen HABERMAS. **Técnica e Ciência enquanto 'ideologia'**. In: **Os Pensadores**, p. 329.
[22] Sobre a "troca justa", conferir novamente o artigo de Türcke: **O Nascimento Mítico do Logos**, onde o autor referencia no próprio mito as origens do logos ocidental e sua prática de comércio e de negócio, desmistificando a suposta racionalidade da vida moderna pelo que ela ainda conserva de sua origem com a divindade e com aquilo que não é dominado em seu fundo irracional.

> capitalista de produção —, a sociedade e o Estado não estão mais numa relação que a teoria marxista determinou como relação entre base e superestrutura. Mas então, uma teoria crítica da sociedade também não pode mais ser formulada exclusivamente em termos de uma crítica da economia política.[23]

Habermas manifesta a convicção de que a ideologia da troca justa fracassou diante do papel que o Estado de bem-estar social coloca à disposição, através de um "programa de substitutivos" e "compensações sociais" que o regime de troca livre não pode oferecer. Este programa e compensações situariam o papel do Estado em um patamar diferenciado que agora estaria orientado "para a estabilidade e o crescimento do sistema econômico". Na mesma medida, o Estado teria restringido as instituições do direito privado, garantindo assim mesmo a forma privada de valorização do capital e a vinculação das massas a essa forma de valorização.[24]

O pecado decisivo de Marx, quanto ao seu entendimento da economia política, teria sido apenas sua desmistificação da troca justa enquanto ideologia, ou em outros termos que "*a crítica da economia política* só se constituía em teoria da sociedade burguesa enquanto era uma *crítica da ideologia*."[25] Como ela só é compreendida por Habermas nestes termos, sua validade não pode mais ser sustentada na medida em que a 'ideologia da troca justa' seja mediada pelo novo papel do Estado nas sociedades modernas. A compreensão de Marx somente enquanto crítico da ideologia leva-o a banalizar a teoria do valor trabalho, achando que o mesmo Marx tenha tomado o trabalho não qualificado, o trabalho simples, como única base para a constituição das forças produtivas. Compare-se:

> ... técnica e ciência tornam-se a principal força produtiva, com o que caem por terra as condições de aplicação da *teoria do valor trabalho* de Marx. Não é mais sensato querer calcular as verbas do capital, para investimentos em pesquisa e desenvolvimento, à base do valor da força de trabalho não qualificado (simples), se o progresso técnico-científico tornou-se uma fonte independente de mais-valia, face à qual, a única fonte de mais-valia considerada por Marx, a força de trabalho dos produtores imediatos, perde cada vez mais seu peso.[26]

---

[23] Jürgen Habermas. **Técnica e Ciência enquanto Ideologia**, p. 328.
[24] Idem, p. 329.
[25] Idem, p. 328.
[26] Idem, p. 331.

Esse erro só nos indica que a referência teórica de Habermas não se aproxima daquela que Marx nos legou em *O Capital* ou nos *Grundrisse*.[27] Marx não tratou de considerar a força de trabalho dos produtores imediatos em sua teoria do valor, muito menos de referenciar o valor com base no valor da força de trabalho não qualificado ou simples. A questão não era absolutamente essa para Marx. A questão consistia em apresentar a forma particular do trabalho em nossa sociedade e como o trabalho pode ser considerado para que ele produza valor sob a forma de sua autonegação pelas necessidades determinadas pelo capital.

Tendo como base nossa apresentação, a questão da ciência e da técnica como forças produtivas autônomas, já consideradas ao tempo de Marx,[28] e muito embora possam situar um caráter particular do próprio desenvolvimento das forças produtivas em nossa sociedade, temos que ter claro que elas mesmas não fogem à dimensão do que se constitui enquanto necessidade da autovalorização do capital. Mesmo enquanto trabalho diferenciado do chamado trabalho simples, elas também se constituem a base da forma mercadoria analisada por Marx. E nisso, Habermas é absolutamente correto ao designar a própria ciência transformada em fetiche:

> ... a vítrea ideologia de fundo hoje dominante, que transforma a ciência em fetiche, é mais irresistível e mais abrangente do que as ideologias do tipo antigo, pois com o velamento das questões práticas, ela não somente justifica um interesse de dominação parcial de uma *classe determinada* e oprime a necessidade parcial de emancipação por parte de *outra classe*, como também atinge o interesse emancipatório da espécie humana, como tal. (grifos de Habermas) [29]

Mas nesse sentido, se Habermas está correto quanto ao fetiche da ciência, sua interpretação de Marx quanto a concepções da teoria do valor trabalho e quanto à

---

[27] Esse atestado é compreendido também por Flickinger. Ver **Trabalho e Emancipação**, p. 506-7: "Ao recorrer à 'Ideologia Alemã, isto é, ao Marx de 1846, Habermas não consegue atingir o nível de complexidade tematizado nos 'Grundrisse' e no livro 'O Capital' já que, como sabemos, os escritos de Marx daquela época não haviam ainda abordado a rede conceitual adequada, que desse fundamento à determinação do trabalho capitalista."

[28] Conferir **O Capital**, V.1, p. 283-4: "Ele (o processo de divisão de trabalho) se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital." Marx também faz referência a Thompson, citando-o para reforçar seu argumento e que transcrevemos: "O homem do saber e o trabalhador produtivo estão amplamente separados um do outro, e a ciência, em vez de na mão do trabalhador aumentar suas próprias forças produtivas para ele mesmo, colocou-se entre ele em quase toda parte. (...) O conhecimento torna-se um instrumento capaz de ser separado do trabalho e oposto a ele."

[29] Jürgen HABERMAS. **Técnica e Ciência enquanto Ideologia,** p. 335.

crítica da ideologia da troca justa, não são suficientes para avaliar que a particularidade do Estado de bem-estar social moderno à época do capital monopolista sejam suficientes para diagnosticar que a autonomia do sistema econômico seja quebrada. Por quê? Porque, se estamos corretos em nossa interpretação, a forma da ciência e da técnica não são mais que o desenvolvimento da abstração do trabalho e de sua racionalidade de valorização e transformação do trabalho vivo em trabalho morto. Assim, tanto quanto a ciência, o estado moderno, em sua forma particular do Estado de bem-estar social, como o próprio Habermas diagnostica, é ainda a condição da reprodução das esferas de valorização do capital, podendo ser entendido como expressão do nível de desenvolvimento alcançado das forças produtivas. Aliás, a diagnose do Estado de Bem-Estar Social se torna pouco atual diante da mais recente ideologia do Estado mínimo.

Contudo e da mesma forma, Habermas desenvolve sua crítica sustentado sob a avaliação de que Marx foi reducionista, pois havia "concebido o processo de auto constituição da espécie exclusivamente a partir da categoria do trabalho, isto é, da ação instrumental, dando um caráter meramente derivado (superestrutural) à categoria da interação."[30] Se estivermos corretos novamente, não é isso que podemos entender da leitura de Marx sobre a categoria trabalho. Marx não diagnostica o conceito de trabalho em sua generalidade, isto é, enquanto conceito universal independente da forma de sua realização nos diversos sistemas produtivos. Marx conceitua a forma do trabalho em seu modo particular de universalização para a sociedade capitalista. E isto, sem dúvida, dimensiona um patamar diferenciado e atual da crítica de Marx quanto ao que se possa compreender enquanto interação na forma particular da sociedade capitalista.

Para Habermas, o conceito de interação não é algo subscrito e derivado da categoria trabalho, ou dito de outra forma, não é algo que, como Marx supostamente entendeu, seja uma determinação dada pela forma de trabalho. A interação ou aquilo que Habermas define como o conjunto de normas e regras institucionalizadas por uma determinada sociedade e que constituem seu quadro institucional de referências para o agir comunicativo de seus membros, somente pode se ligar a sua racionalidade meramente instrumental enquanto modo de produção capitalista e, por sua vez, enquanto forma determinada de trabalho social.

---

[30] Sérgio Paulo ROUANET. **Teoria Crítica e Psicanálise**. p. 276.

> Só com o surgimento do modo de produção capitalista é que a legitimação do quadro institucional pode ser imediatamente vinculada ao sistema de trabalho social.[31]

Mas, se o entendimento de Habermas sobre a interação se coloca nestes termos para a sociedade capitalista, esses mesmos argumentos poderiam ser referendados já a partir de Marx em seu primeiro livro do *Capital* caso fosse feita uma leitura mais atenta sobre as condições subscritas para a universalização da mercadoria e do trabalho abstrato. A partir dessa leitura, poderíamos inclusive novamente referendar os argumentos do próprio Habermas sobre os tempos modernos:

> A etapa dos *tempos modernos* seria então caracterizada por aquele processo de racionalização que começa quando o quadro institucional deixa de ser 'invulnerável' aos subsistemas do agir racional-com-respeito-a-fins.[32]

Portanto, lendo a partir de Habermas mesmo: só enquanto *invulnerável* ao agir racional-com-respeito-a-fins é que o quadro institucional pode dimensionar, na forma mercadoria e na forma trabalho abstrato, a medida do que sua interação precisou universalizar.

De qualquer modo, restritas as observações que situamos acima, o conjunto da crítica estabelecida em ***Técnica e Ciência enquanto Ideologia*** referenda-nos para os argumentos que procuramos desenvolver nesta seção. Se eles não dão conta da base irresistível que Marx nos aponta em sua análise sobre a sociedade moderna, assim como nos dimensiona os argumentos críticos que podemos ler a partir de sua obra, também nos dão possibilidade de reconstruir a partir de sua abordagem não uma obra fechada e definitiva, mas uma obra aberta para aquilo que dimensiona a lógica material em nossa sociedade.

3 As formas de vida e o trabalho abstrato

Já no item anterior anunciávamos algumas decorrências do que podemos relacionar à evolução do capital. Contudo, não precisamos nossa investigação sobre as

[31] Jürgen HABERMAS. Op. Cit., p. 325.
[32] Idem, p. 338.

formas da subjetividade humana decorrentes desse desenvolvimento a fim de procurar o que é subscrito à forma do trabalho abstrato.

Que subjetividade pode ser compreendida a partir do trabalho abstrato? Que representações o homem passa a ter de si mesmo em relação ao mundo em que vive? Como estas formas condicionam seu cotidiano? Como sua atividade representa a abstração de seu próprio trabalho?

Essas, sem dúvida, são questões sobre as quais não é fácil discorrer. Mas, se estivermos certos pelo que mostramos ao longo de nosso trabalho, então elas agora devem ser lidas no contrapé do que é dado pelo *O Capital* e do que este Deus prognostica sobre as categorias e suas determinações. Decisivamente, também não deveriam mais ser lidas positivamente por só poderem ser compreendidas ao tempo de serem lidas sob as sujeições que as formas de vida, em sua cotidianidade, são requisitadas para a reprodução dessa estrutura autoritária que os homens construíram.

Em certo sentido, elas além de pressupor os resultados alcançados por Marx em sua análise da mercadoria, deveriam também dar o prognóstico do que é requerido a estas formas que se gerenciam pelas necessidades do capital. E, contrariamente ao que Marx dispõe sobre as determinações econômicas na lógica imanente da reprodução do valor, e que aqui temos que ter como referência fundamental para nossa análise, mas como seu avesso, podemos iniciar pelo que imediatamente se apresenta na relação material de nossa cotidianeidade.

Muito embora não sejamos nenhum Hegel para tentar reescrever a *Fenomenologia do Espírito* com outras categorias que se desdobrassem a partir da materialidade do mundo alienado sob o reino do capital, não podemos deixar de observar que o elemento fundamental, sob o qual cada indivíduo que já desabrochou seus primeiros anos de vida consegue perceber suas possibilidades em relação ao mundo a sua volta, passa por um derradeiro e significativo elemento constituído socialmente e, ao mesmo tempo, infernalmente cotidiano, chamado dinheiro. Sem ele, somos miseravelmente cheios de intenções, desejos, sonhos, projetos, invejas, ressentimentos, culpa. Com ele podemos ser a possibilidade de quase todas concretizações. Pelo menos podemos imaginar-nos assim. Mas já essa imaginação que temos como nossa, revela algo que é comum. Só imaginamos porque a imaginação nos remete a nossa própria experiência da relação que apreendemos socialmente dos motivos e frustrações de outros indivíduos a nossa volta. Portanto, no dinheiro revela-

se algo que não é apenas nossa referência ou experiência, mas é a referência ou experiência de muitos outros indivíduos. Se não o conseguirmos, não seremos nada do que imaginamos realizar.

Naturalmente, vamos ser questionados pelo fato de estarmos ontologizando a dimensão material dos homens, mas sem dúvida, as determinações alcançadas por Marx nos levam a isso. Apenas que devemos ter presente tal ontologia enquanto ontologia negativa, ontologia não dos homens, mas ontologia do Capital.

Sendo assim, temos que aos olhos do senso comum, o dinheiro se constitui como uma realidade extremamente persuasiva das relações sociais e do papel que nelas podemos ocupar. De imediato, somos o indivíduo que nos remete ao comum da requisição social. De imediato, nos vemos como indivíduo que deve concorrer para participar da cota que poderá ser reconhecida ao nosso "esforço pessoal" pela "sorte" do que o "destino" poderá nos privilegiar. Sorte e destino constituirão a corda bamba do que pudermos alicerçar racionalmente para os fins que programam ou nossas conquistas ou nossos fracassos. Serão nossas conquistas se pudermos estar próximos da racionalidade dos fins que exigem querer e poder ter o dinheiro para fazê-lo mais dinheiro. Aí, acertamos com ela e temos parte do destino. Serão nossos fracassos... Bom, sabemos dos fracassos! Eles indicam o que não podemos almejar ou ter dessa sorte.

Todos conhecemos de uma forma ou de outra estas obviedades. Mas elas são óbvias enquanto constituem nossa referência cotidiana daquilo que acreditamos dar-se sob nossa própria determinação, isto é, como sendo determinação de nossa subjetividade. Elas não referenciam os pressupostos do que essa obviedade condiciona de nossa subjetividade, isto é, de que a possibilidade de participarmos das suas conquistas ou frustrações só poderem ser algo concreto pelo fato da aquisição material já ser algo constituído enquanto possibilidade mesma, nos remetendo a todos os outros homens e a sua construção. Nossa construção talvez nem seja percebida enquanto tal, por isso ela é ainda simples participação na forma do que todos se destinam pelo simples costume, empurrados por suas necessidades e aspirações.

Quando estas aspirações e necessidades estão presentes, elas não denotam sua relação ao que historicamente se concretizou sob sua forma, ou como Marx diria, com aquilo que são os pressupostos de suas possibilidades. Por isso, a forma do que nelas se reveste, realiza o que a história dessa sociedade não mostra imediatamente no que se apresenta de modo tão objetivo aos nossos olhos, assim como o que se mostra

objetivamente já se constitui um resultado da história. Quando tomamos nossa relação com as aspirações que cotidianamente podemos fazer, elas mostram que seu conteúdo envolve a concatenação entre nosso particular e o universal de forma muito mais delicada. Essa reflexão faz-nos perguntar sobre a garantia de nossas aspirações, relativizando-a em sua objetividade, não por tornar-se subjetiva, mas por tornar-se relativa à história dessa possibilidade e ao conteúdo a que esta aspiração se condiciona em sua relatividade histórica.

A forma dessa aspiração como também a forma das necessidades, sua relação com aquilo que tínhamos da sorte e do destino, bem como da racionalidade que envolve nossa aproximação com essa 'sorte' daquilo que podemos ter do mundo do trabalho, envolve portanto, a consideração do que esse trabalho mesmo pode se apresentar em sua historicidade. Ele não é sua apresentação absoluta, mas a apresentação particular que historicamente se construiu do trabalho e também de nossa relação com ele.

Quando Marx remonta a gênese da forma valor, ele quer atentar essa particularidade em relação à forma do trabalho assumida pela sociedade capitalista, abrindo as portas desse inconsciente. Quando hoje temos nossa forma de realização disposta sobre o que podemos ter da 'sorte' de nossas vidas, teríamos que nos perguntar e ler sobre o que essa sorte nos reserva na forma da abstração do trabalho, constituída como forma dominante da relação dos homens com o mundo. E com isso veríamos que a forma de sua universalidade é algo que não se deixa colocar, não por simples consciência dos agentes, mas constitui o fundo alienado do trabalho humano em sua relação concreta com o mundo, e por isso não poder realizar-se enquanto universalidade efetiva na forma da sociabilidade que o capital institui para seus agentes. A única forma de sua realização é mesmo sua universalidade abstrata, formando uma dupla interdependência entre a forma abstrata do trabalho e a sua possível consciência.

> Essa irracionalidade se exprime no sofrimento da maioria dos homens. O indivíduo totalmente absorvido pela preocupação consigo mesmo e com o que é 'seu' não só impulsiona a vida do todo sem consciência clara, mas causa, com o seu trabalho, tanto a felicidade como a miséria dos outros ...[33]

[33] Max HORKHEIMER. **Teoria Crítica I**, p. 63.

Isto, bem ou mal, leva-nos a problematizar a presença dessa racionalidade mesma. Isto é, daquilo que até aqui estamos tomando pela forma do termo inconsciente, tentando traduzir o que o capital dimensiona a partir da forma abstrata de trabalho e sua relação com a consciência dos homens, ou com a consciência que é particular a sua realização. Embora em nosso cotidiano não a tenhamos imediatamente assim sob esta interdependência, a gênese da forma valor nos surpreende também por isso, justamente por discriminar a forma social de consciência que se relativiza através da forma de trabalho social.

Hegel, que teve bastante claro em seus conceitos o que se dimensiona com a forma abstrata do trabalho na sociedade moderna, [34] tornou simultaneamente correlato o conceito de liberdade e a forma de sua universalização que a sociedade moderna implantou.

Para essa correlação, leia-se a própria ***Filosofia do Direito*** como um todo e observe-se como a liberdade na sociedade burguesa só pode dimensionar sua própria universalidade unicamente enquanto abstração das condições materiais que constituem sua origem e sua base, na medida em que se preservam os interesses da racionalidade econômica. Desde o Direito Abstrato, passando pela Moralidade até a Eticidade, o conjunto da obra hegeliana, conserva-se sempre a estrutura fundamental que garante a lógica da reprodução material da ordem burguesa na sociedade liberal moderna.[35]

Quando hoje temos nas mãos todo o aparato e parafernália tecnológica, quando hoje torna-se corriqueiro apontar os desastres ecológicos, quando tornam-se expressivos e gritantes os contrastes sociais entre ricos e pobres, quando a violência aponta para questões de fundo muito mais estruturais no que se converteu a vida nas grandes cidades e seus contrastes, todas estas questões tornam-se imediatamente próximas e, paradoxalmente, eternamente distantes quando referidas à estrutura da sua relação com a forma do trabalho. Eternamente distantes porque a forma do trabalho consolidou sua estrutura e sua lógica na forma das consciências se referirem

[34] "El trabajo del individuo se vulve así *más simple* y mayor la habilidad en su trabajo abstracto, así como mayor la cantidad de su producción. Al mismo tiempo, esta abstracción de habilidad y de los medios completa y hace totalmente necesaria la *dependencia y relación recíproca* de los hombre para la satisfacción de suas restantes necesidades. La abstracción del produzir hace además que el trabajo sea cada vez más mecánico, y permite que finalmente el hombre sea eliminado y ocupe su lugar una *máquina*." Conferir § 198, **Filosofia do Direito**, p. 240.

[35] Conferir o artigo de Hans-Georg FLICKINGER. **Hegel: a lógica ambígua da Revolução Francesa,** passim.

ao próprio mundo como sendo algo dado e no qual só elas única e individualmente podem fazê-lo diferente para resolverem seus problemas. Imediatamente próximas porque o imperativo da sorte qualifica a necessidade da sobrevivência estar intrinsecamente ligada diretamente à percepção e à competência para essa racionalidade, ligando-a ao seu avesso. Justamente na forma da dependência do que o trabalho de cada um elabora e a forma de sua cada vez mais intensa inter-relação mecânica e utilitária, encontramos sua apresentação absolutamente atual para a subjetividade que se espera.

Kosik, em um debate com Heidegger pela sua interpretação da cotidianeidade do homem moderno enquanto "preocupação," [36] aponta-nos alguns elementos importantes para compreendermos essa relação com o trabalho em nossa atualidade.

> O preocupar-se é o aspecto fenomênico do trabalho abstrato. O trabalho está tão subdividido e despersonalizado que já se apresenta como mero ocupar-se e manipulação em todas as esferas, material, administrativa e espiritual. À medida que se constata que a categoria do trabalho da filosofia alemã clássica foi substituída, no Séc. XX, pelo mero ocupar-se — metamorfose em que se percebe o processo de dissolução que caracteriza a passagem do idealismo objetivo de Hegel ao idealismo subjetivo de Heidegger — nessa constatação é fixado um determinado aspecto *fenomênico* do processo histórico.[37]

Kosik também nos apresenta seu entendimento sobre o que se constitui o conteúdo da forma do trabalho abstrato enquanto preocupação:

> O preocupar-se é a *praxis* no seus *aspecto fenomênico alienado*, que já agora não alude à gênese do mundo humano (o mundo dos homens, da cultura humana e da humanização da natureza) mas exprime a *praxis* das operações diárias, em que o homem é empregado no sistema das 'coisas' *já prontas*, isto é, dos aparelhos, sistema em que o próprio homem se torna objeto de manipulação. A *praxis* da manipulação (faina, labuta) transforma em manipuladores e objetos de manipulação.[38]

[36] Ver KOSIK. **Dialética do Concreto**, p. 59 ss.
[37] Idem, p. 63.
[38] Idem, p. 64.

A forma da preocupação enquanto aspecto fenomênico do trabalho abstrato dá a dimensão subjetiva da relação do homem com seu presente e com sua alienação no mundo dos instrumentos que manipulam homens e coisas e no qual cada um se insere apenas como manipulador da utilidade que se pode fazer deles.

> O ocupar-se, como trabalho humano abstrato no seu aspecto fenomênico, cria um mundo utilitário igualmente abstrato, no qual tudo se converte em aparelho utilitário...[39]

O mundo, a natureza, os próprios homens, são apenas significados enquanto são elementos dessa utilidade. O próprio tempo converte-se em objeto dessa utilidade, definindo o futuro pela redução das utilidades consagradas no presente utilitário.

> Como a 'preocupação' é antecipação, ela deprecia o presente e tende para o futuro, que *ainda* não é. A dimensão temporal e o existir do homem como existir no tempo se revelam na 'preocupação' como futuro *fetichizado* e como temporalidade compreendida de modo fetichista: o presente, para a 'preocupação', não é a autêntica existência.[...] 'Viver no futuro' e 'antecipar' significam, em certo sentido, negar a vida; o indivíduo como 'preocupação' não vive o presente, mas o futuro; negando aquilo que existe e antecipando aquilo que não existe, reduz a sua vida à nulidade, vale dizer à inautenticidade.[40]

Kosik compreende a expressão do trabalho abstrato como vida inautêntica. Em um mundo que por sua racionalidade só pode dispor os próprios homens por suas funções úteis, por sua função alienada da totalidade que seu trabalho engendrou e engendra, a relação com as coisas assume uma forma expressivamente fetichista. Como seu tempo não é o tempo do homem, mas o tempo da máquina e do que se burocratiza em função de seu desempenho, o tempo humano só se insere enquanto reprodução das próprias expectativas que a racionalidade mecânica e mercantil requer.

Nesse sentido, poderíamos dizer que aquilo que se resguarda para as subjetividades não pode mesmo valorizar o fazer, senão pela forma fetichizada com que o capital impõe suas sujeições ao mundo do trabalho e ao mundo das percepções

[39] Idem, p. 65.
[40] Idem, p. 68.

dos próprios homens em sua relação com o próprio tempo; com um tempo que ele não pode dispor a não ser pela racionalidade instrumental que compõe as coisas e os homens a sua volta.

A relação utilitária com que a máquina do trabalho da sociedade moderna impõe aos homens, dispondo tudo pela sua forma de mercadoria, reduz sua percepção e sua relação com o mundo a sua utilidade e possibilidade de dispor daquilo que será sua afirmação social na hierarquia que o poder das coisas permitirá. Por isso, a preocupação pode constituir-se enquanto forma dominante manifestada na ansiedade e neurose com que a vida moderna se desenvolve e se reproduz. Aliás, diríamos, neurose e ansiedade constituem as forças e produtos inconscientes do próprio capital na forma em que o trabalho abstrato expressa sua existência.

Por isso também e da mesma forma relacionado, o consumismo pode se manifestar enquanto doença social, expressando as ansiedades carentes de solução ao nível do que é feito do trabalho humano e das compensações que neurose e ansiedade requerem.

> O fetiche do consumo corresponde ao fetiche do trabalho, sendo seu lado oposto; [...] O consumo torna-se necrofagia porque o fetichismo se oculta na forma social, isto é, porque lhe corresponde uma produção baseada no 'trabalho morto'. As coisas não podem ser objetos de gozo enquanto estão sujeitas à coação do trabalho morto, a qual se reflete no consumo e em suas formas até a incapacidade de gozar. O mandamento da sensibilidade, por parte do consumo, já é *a priori* desmentido pela obrigação à insensibilidade da reprodução do trabalho abstrato.[41]

Mas, ao mesmo tempo de sua necrofagia, o consumismo só se adequa à forma presente da realidade e das relações quando estas já estão consagradas pela sua utilidade imediata e onde a mercantilização da vida humana já pode assumir formas cada vez mais grosseiras revolvendo inclusive sua própria base moralista para transformá-la em nova mercadoria. Afinal, não são poucos os apelos da propaganda cotidiana e elas não medem os fins a que o fetiche da mercadoria deve impor requerendo mais e mais a idiotização de seus compradores e com ele, a mercantilização de todo e qualquer espaço possível da relação do homem com o mundo.

---

[41] Robert KURZ. **O Colapso da modernização**, p. 144.

Na mesma medida do que se institui enquanto força decisiva do consumo fetichizado, também as individualidades reduzem sua forma de ser ao modo do que a própria mercadoria requisita para sua individualidade.

É por isso que,

> O que atualmente parece expandir-se de modo mais rápido, num mundo em que o dinheiro-capital produz tantos progressos destrutivos e tantas liberdades frustrantes, é a universalidade abstrata de indivíduos que amiúde são mais desenraizados que emancipados, mais atomizados que autônomos, mais disponíveis que polivalentes, mais afoitos que clarividentes. O enorme impulso na direção do desenvolvimento integral da individualidade parece até mesmo afundar-se nas piores composições de suas formas alienadas, sobre as quais floresce o individualismo selvagem.[42]

Essas são as expressões mais imediatas da abstração imposta pela forma do trabalho capitalista. Uma outra, ainda mais perversa, mas que também se enraíza sob a mesma base, é a que podemos designar na forma do fundamentalismo em suas expressões de fanatismo religioso e no qual tenta-se recompor a estrutura significativa de valores e modos de vida perdidos ou desestruturados pela dissolução necessária de todas as relações que o capital não pode cristalizar em seu auto movimento. Elas são a leitura da contra ilustração, das bases perdidas que a modernidade descartável da mercadoria e dos homens impõe ao mundo.

> Quase ninguém acredita seriamente que a forma da mercadoria dê um sentido à vida humana, mas é ela que realmente instaura o sentido da vida cotidiana. Diferentemente de Jeová, Alá ou do pai de Jesus Cristo, ela não necessita que se acredite nela. Também seus críticos reverenciam-na; se eles não quiserem ficar sentados em cima de suas ideias, precisam oferecê-las à venda, assim como outros oferecem as suas linguiças ou seus computadores, reconhecendo assim a forma da mercadoria como princípio da vida em sociedade. Quase ninguém a chama de sagrada, quase todos *veneram*-na como sagrada. A descrença coletiva na sua força instauradora de sentido é solapada pela fé nela —e forma assim o equivalente exato

[42] L. SÈVE, apud DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**, p. 174.

> do fundamentalismo, no qual a fé é solapada pela descrença. Ambos se representam reciprocamente — em inversão espetacular.[43]

Esse é um mundo que não oferece garantias a seus agentes. Nem estabilidade a qualquer forma de vida. O capital requer sua constante transformação e não pode garantir qualquer forma de segurança a quem quer que seja. Assim como a lógica de sua gênese requer sempre a descartabilidade do trabalho, também requer que o trabalho humano, sob a forma abstrata de relação, se volte sempre contra ele próprio.

Como nos diz Horkheimer:

> O indivíduo isolado, que na sua abstratividade é tomado ao mesmo tempo por absolutamente livre e responsável, é na época atual, dominado necessariamente pelo medo e pela insegurança.[44]

Não é à toa portanto, que seus reflexos se manifestem também nas formas religiosas expressas através do fundamentalismo religioso.

O que temos é que as formas de vida colocadas sob o manto do Capital convergem muito mais para a desrealização do ser humano e formas cada vez mais perversas de dimensionar sua relação com o mundo do que estamos acostumados a pensar e imaginar, em sua relação ao pobre cotidiano que estas mesmas formas querem nos fazer acreditar:

> Que os homens não possam realizar seu próprio trabalho segundo sua vontade comum, mas sob um princípio que os coloca em oposição entre si individualmente ou em grupos, que não possam produzir com seu trabalho segurança e liberdade, mas insegurança geral e dependência; que, em vez de usar a imensa fortuna social para sua felicidade, caiam na miséria, na guerra e na destruição e, em vez de senhores, se tornem escravos de seu destino — isso se expressa na forma da necessidade lógica que é própria da verdadeira teoria da sociedade atual.[45]

Como vemos, a modernidade consagrou uma forma própria da racionalidade dos homens em sua relação com a abstração do trabalho. Uma racionalidade que ao

---

[43] Christoph TÜRCKE. **Fundamentalismo**. In: Luis Alberto DE BONI (org.). **Fundamentalismo**, p. 59.
[44] Max HORKHEIMER. **Teoria Crítica I,** p. 171.
[45] Idem, p. 165.

longo de nossa exposição se mostra justamente em seu contrário. E como Kurz, criticando a compreensão da racionalidade weberiana enquanto "racionalidade puramente interna" por referir-se "unicamente à finalidade fetichista da produção da riqueza abstrata,"[46] também concordamos com aquilo em que se transformaram as "ações racionais" a partir desse modelo:

> As ações 'racionais' do sujeito-mercadoria-dinheiro são racionais no mesmo sentido em que um louco, dentro do sistema de sua loucura, pode agir de forma completamente lógica.[47]

Toda a questão dessa racionalidade, ou melhor, dessa irracionalidade, é facilmente pressuposta a partir do horizonte pelo qual abordamos nossa tentativa de explorar o conceito de trabalho abstrato.

Muito embora se possa falar das 'ações racionais', polemizando com relação às conquistas que o homem realizou no domínio material através do desenvolvimento científico que efetivamente revolucionou também o domínio sobre a natureza e sobre muitas formas petrificadas de relações, conquistas que Marx efetivamente ovaciona, tais conquistas não fogem também aos aspectos negativos que discutimos na seção anterior. Mesmo a ciência não escapa aos parâmetros daquilo que se constitui enquanto forma do trabalho, e nela também encontramos as mesmas formas perversas que a sua racionalidade pode concretizar na sujeição a que os homens foram submetidos.

> Cada um dos progressos da civilização renovou, juntamente com a dominação, a perspectiva de mitigá-la. Contudo, enquanto a história real é tecida por um real sofrimento, que absolutamente não diminui na proporção em que crescem os meios para eliminá-lo, a concretização da perspectiva depende do conceito. Pois o conceito não se limita a distanciar, enquanto ciência, os homens da natureza, mas nos permite medir ainda a distância que eterniza a injustiça, justamente enquanto auto reflexo do pensar que se mantém acorrentado, na forma da ciência, à cega tendência econômica.[48]

---

[46] Robert KURZ. **O Colapso da Modernização**, p. 94.
[47] Ibidem.
[48] HORKHEIMER & ADORNO. **Conceito de Iluminismo**, In: Os Pensadores, p. 115.

Por tudo isso, as sagradas liberdades que ovacionamos precisariam ser colocadas em um novo patamar. Um patamar que pudesse considerar a racionalidade instaurada na modernidade por outros termos, e que, definitivamente, também considerasse os homens a partir de sua gênese material concreta. A partir disso talvez pudéssemos redimensionar o progresso, as finalidades da ciência, nossa subjetividade enquanto forma criativa da relação do homem com o mundo e com ela, nossa própria maioridade.

14. QUEM É MARTIN HEIDEGGER: ENTRE O PENSAMENTO E A BIOGRAFIA[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.227-250

Matheus Jeske Vahl[2]

Introdução

O pensamento de Martin Heidegger se desenvolve em um dos períodos mais críticos da história da Alemanha, onde ele nasce, estuda e tenta compreender as questões mais caras à Filosofia. Em sua visão as primeiras décadas do século XX se mostram uma época cuja marca indelével da vida humana no Ocidente enriquecido é a "ausência de sentido" – *a era da técnica* – onde a "natureza inteira perde seus encantos e se torna uma espécie de loja enorme onde os humanos podem se abastecer a vontade"[3]; a vida se desenvolve num universo onde a preocupação com os fins, com os objetivos últimos da história humana simplesmente desapareceram. Seu furor filosófico lança-se à história para compreender as causas de um modo de pensar que levou o homem ocidental do apogeu à catástrofe num mesmo instante de tempo. Neste caminho Heidegger quis apontar um horizonte, descobrir uma nova *abertura* da Filosofia ao problema do sentido do Ser.

Neste texto apresentamos aspectos biográficos concatenados ao seu pensamento. O objetivo é compreender em linhas gerais a dinâmica da construção de sua teoria num dos momentos mais singulares da história recente. Versado na vasta e influente filosofia alemã, Heidegger conhecera profundamente o pensamento moderno, junto ao qual interpretou genuinamente os pensadores latinos e os gregos. Elabora uma crítica ao pensamento ocidental na forma de uma "desconstrução" que não se confunde com o niilismo. Heidegger quer "desconstruir" a Filosofia para "revitalizar" o pensar, ou melhor, encontrar o horizonte em que o pensamento possa perguntar novamente pelas questões fundamentais da vida humana. A elaboração de uma ontologia fundamental que coloca a "condição humana" no horizonte imediato da

---

[1] Texto publicado originalmente na Revista Razão e Fé (2011), fruto da pesquisa sobre Fenomenologia orientada pelo professor Osmar Miguel Schaefer entre os anos de 2008-2009 que redundou na produção do meu trabalho de Conclusão de Curso em Filosofia no ano de 2009.

[2] Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. Pesquisador convidado do Núcleo de Pesquisa em Filosofia Medieval da Ufpel.

[3] HEIDEGGER, Martin. *Sobre o Humanismo*. Tradução de Ernildo Stein. In: Os Pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 149.

Filosofia é a originalidade com a qual Heidegger buscou superar um modo de pensar dominado por uma ideologia tecnocrática. Sua reflexão filosófica aponta à humanidade sufocada no fechamento do subjetivismo metafísico da modernidade, uma perspectiva de *abertura* onde possa ser possível "escutar a voz que ecoa na complexidade da existência humana".

1 Os primeiros passos em Messkirch

Nas trilhas da floresta negra alemã, na pequena cidade de Messkirch, crescera desde o ano de 1889 Martin Heidegger, filho de Friedrich Heidegger e Johanna Heidegger, ambos católicos praticantes, Friedrich por exemplo era sacristão e zelador da capela local, que levava o nome do padroeiro da cidade São Martin. O pequeno Martin crescera em meio ao ambiente simples daquela vila de camponeses, onde se brincava no lago, cortava-se lenha, corria-se no campo, tudo em uma relação de profunda "amizade" com o mundo em torno, tratava-se de um lugar em que se podia sentir a "presença dos deuses que ali habitavam".

Os traços, as imagens e os hábitos, da vida no "campo" são marcas registradas do pensamento de Heidegger. Estes traços e hábitos apareciam não só pelo fato de o professor Heidegger recolher-se a seu sítio em Todtnauberg a fim de preparar suas conferências e escrever seus livros, mas evidenciavam-se especialmente na linguagem peculiar de seu pensamento. Um de seus textos célebres, o poema "*Caminhos do Campo*", mostra claramente este importante traço de seu modo de pensar. Nele se encontra esta frase chave do pensar de Heidegger:

> O pensamento sempre de novo às voltas com os mesmos textos ou com seus problemas, retorna à vereda que o caminho estira através da campina. Sob os pés, ele permanece tão próximo daquele pensamento, quanto do camponês que de madrugada caminha para a ceifa[4].

Nesta passagem encontra-se uma posição sobre o "jeito de ser" da Filosofia expressa como uma linguagem poética que se utiliza de imagens tipicamente "camponesas". Eis um primeiro "traço peculiar" que marca a pena de Heidegger.

---

[4] HEIDEGGER, Martin. *O Caminho do Campo*. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1969, p. 67.

2 O seminário e o primeiro contato com a modernidade

A forte ligação da família com a Igreja influenciou o jovem Martin a ingressar no seminário católico de Constança no ano de 1903. Como a família não possuía recursos para manter seus estudos, Martin fora agraciado com uma bolsa de estudos financiada por uma fundação local, o que lhe permitiu permanecer no liceu de Constança até 1909 quando foi convidado para ingressar no noviciado jesuíta.

A cidade de Constança mudará significativamente sua personalidade. Ao contrário de Messkirch Constança era uma cidade confessionalmente mista, onde muito se falava no ateísmo, na filosofia do inconsciente, na psicanálise, em Nietzsche, e onde, acentuadamente, se venerava o "espírito moderno". Havia na cidade um forte "espírito anti-clerical" marcado pelo chamado humanismo liberal, que naquela época estava muito difundido na Alemanha. Como os estudantes do noviciado tinham de estudar em uma escola controlada pelo Estado, Heidegger logo entrara em contato direto com este pensamento chamado "moderno".

Entretanto, os internos eram ensinados a combater esse "espírito moderno" e a exercer uma rotina diferente dos outros alunos, o que os colocava em um confronto intelectual direto com os estudantes laicos. Descreve Safranski que os estudantes internos

> tinham de preparar, por turnos, conferências em que precisavam mostrar-se bem armados. Tratava-se, por exemplo, da questão de o ser humano poder ou não realmente chegar a ser humano, por suas próprias forças (...) falava-se em liberdade e pecado original (...). Por vezes, os internos também viviam como jovens, por vezes, em dias ensolarados saíam para o campo cantando e tocando guitarra (...). Menos alegre para os internos, era conviver com os colegas "livres" no liceu, especialmente se estes vinham de classes mais abastadas (...). Os internos ficavam um pouco afastados dos demais (...), excluídos de muitos divertimentos dos colegas "mundanos", faltava-lhes dinheiro ou havia proibições diretas[5].

Nesta esfera conflitante entre o confessional e o laico inicia-se a caminhada de Heidegger longe de Messkirch. No liceu, ele se encontra com dois modos de vida bastante distintos: dentro do colégio a vida era rigorosa e até severa, exigia-lhe esforço,

[5] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 37-38.

fora dali ela era fácil, rápida e sobretudo superficial. De qualquer modo, os caminhos que Heidegger tinha para trilhar daqui em diante não eram mais como as trilhas nos campos da floresta negra.

De Constança Heidegger vai estudar em Freiburg, sua segunda terra natal. Aqui, ele estuda Filosofia e inicia seus estudos de Teologia junto a Companhia de Jesus inclinado a seguir a vocação sacerdotal. Era um aluno esforçado e determinado, desde cedo sempre procurou seguir seu próprio caminho nas atividades intelectuais, onde não se mostrava atraído pelas tendências e correntes da universidade daquele tempo. Seu modo de pensar sustentava-se no chão firme de sua fé. Neste período inicia sua caminhada como intelectual católico. Era versado na cultura alemã a na fé que professava. Em Freiburg, Heidegger sabia aquilo que o distinguia do ambiente burguês de Constança, argumentava com firmeza contra a decadência da cultura de seu tempo, que em sua visão se deixava dominar cada vez mais pelo "encanto da superficialidade".

3 O encontro com o problema do ser em meio a lógica e a filosofia medieval

Em 1907, Heidegger recebe do amigo e bispo de Freiburg Dr. Conrad Gröber, a dissertação de Franz Brentano: *"Sobre a múltipla significação do ente segundo Aristóteles"*. "Ali ele encontra o que chama de lógica *severa, gélida e fria*, algo para homens de espíritos fortes, que não querem viver apenas de suas opiniões e emoções"[6]. Esta obra será o divisor de águas daquele pensamento que amadurecia entre as certezas da fé e a rigidez da lógica. Os enigmas sem saída do texto de Brentano darão a Heidegger a coragem para adentrar em uma trilha da qual ele não sairá jamais, conforme ele mesmo expõe em seu discurso na universidade de Heidelberg em 10 de maio de 1958:

> Em 1907, o Dr. Conrad Gröber, mais tarde bispo de Freiburg im Breisgau, amigo de meu pai e nascido em minha terra, ofereceu-me a dissertação de Franz Brentano (...). As numerosas e extensas citações gregas substituíram a edição de Aristóteles que ainda não possuía (...). A pergunta pela unidade da mutiplicidade do ser, que naquele momento se apresentava de maneira obscura, titubeante e desamparada,

[6] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 51.

> permaneceu através de muitas reviravoltas, aporias e perplexidades, o motivo ininterrupto para o tratado *"Ser e Tempo",* que apareceu dois decênios mais tarde[7].

Daí em diante o problema do ser será a questão fundamental que seu pensamento deverá compreender e esclarecer. Em torno da defesa das exigências de validade da lógica em contraponto à relativização psicológica que o jovem filósofo inicia com Husserl sua parceria e amizade. Martin Heidegger, torna-se o "devoto mais fiel" das *"Investigações Lógicas"*[8] de Husserl. Encontra nesta obra uma "lógica" que tenta defender a rigorosidade do pensamento, criticando a modernidade e sobretudo as correntes naturalistas que emergiam desde o séc. XIX. Nesta época, era de longe ainda que ele observava a explosão do pensamento de Nietzsche e das correntes que pregavam a crise do humano.

Com a lógica e com a fenomenologia de Husserl Heidegger tenta manter-se em seu solo seguro, não quer ser levado pelos ventos que assopram na superfície da Filosofia alemã àquele momento; seu intento é

> apanhar uma ponta de valor supra-individual, e para ele isso significa muito, pois, quer acreditar na realidade objetiva do espírito. O espírito não deve ser apenas um produto da nossa cabeça. Mas ele também quer evitar duas coisas: a queda no materialismo e a falsa subida aos céus do idealismo subjetivo[9].

Nos anos de 1911/12 as *"Investigações Lógicas"* já são seu livro de cabeceira preferido. Publica seus primeiros trabalhos filosóficos intitulados: *"O Problema da Realidade na Filosofia Moderna"* e *"Novas Investigações sobre a Lógica"*. A publicação das primeiras obras acontece em um momento bastante difícil de sua vida. Ele fora dispensado dos jesuítas por problemas médicos, seu caminho filosófico agora tem de seguir pelo estudo das ciências naturais. Seu retorno à Filosofia será como prodígio do pensamento católico alemão.

Criticando filósofos de renome como Wilhelm Wundt e Theodor Lipps, apresenta, em 1913, sua tese de doutorado intitulada *"A Doutrina do Juízo no*

---

[7] STEIN, E. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. 1. ed. Porto Alegre: ITHACA, 1966, p. 9.
[8] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 53.
[9] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 67.

Psicologismo" onde demonstra ser o discípulo mais aplicado de Husserl na tentativa de resolver a tensão entre lógica e realidade. Amparado com uma bolsa da Fundação em honra a Santo Tomás de Aquino, que lhe pede a pesquisa na área de filosofia católica, aprofunda seus estudos de Lógica ao lado do amigo Engelbert Krebs, especialista na Filosofia Escolástica. Este lhe motiva a elaborar seu trabalho visando a um concurso de cátedra. Heidegger apresenta *"A Doutrina de Duns Scotus das Categorias e dos Sentidos"*. Enquanto elabora este trabalho filosófico importante encontra-se com a filosofia da vida, cujos grandes protagonistas eram Friedrich Nietzsche, W. Dilthey, Henri Bergson e Max Scheler. Contudo, estando envolvido nos estudos da lógica e do pensamento medieval, Heidegger "pouco" embarcou neste pensamento que ainda não vigorava nas cátedras da universidade alemã, e conclui sua tese em 1913 "com um olhar seco e rígido para uma *lógica pura*".[10]

Neste momento ele aparenta "estar longe" dos temas mais efervescentes na filosofia de seu tempo, embora mais tarde estes venham a tornar-se as colunas de seu pensamento: a experiência do tempo, a dissolução do substrato do conhecimento, a arte como lugar da verdade, a facticidade, o mundo. "Heidegger terá de entrar no desamparo metafísico antes de descobrir, à sua maneira, a vida que depois batizará de *facticidade* e *existência*".[11]

4 A experiência da guerra e a saída do catolicismo

Em 1914 a Europa explode com a guerra e junto a ela uma parte da civilização em Heidegger vivera a primeira parte de sua vida. A filosofia em todo o meio universitário fervilha com as discussões políticas. Mas, mais uma vez, pelo menos inicialmente, "Heidegger se mantém afastado de tudo isso. Seu furor filosófico, não se manifesta no campo da política. Seu pensamento neste momento, tem a marca de um filosofar apesar da historia"[12]. Seu endereço era Duns Scotus, o filósofo medieval da crítica à razão. Estudando Duns Scotus Heidegger quer desocultar a modernidade que

[10] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 83.
[11] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 84.
[12] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 89.

se esconde no pensamento escolástico, e isso ele o faz com base na filosofia de seu mestre Husserl. Seu texto

> *torna fluido* esse filósofo medieval ao recrutá-lo para Husserl. Apresenta-nos um escolástico que, como Husserl, pesquisa o campo da consciência pura para depois tirar dali, como por mágica, o dispositivo do mundo todo. Pensar o pensar, esse pensar que se contempla enquanto trabalha, desenvolve um cosmos que não se pode remover do mundo, constando que ele não é deste mundo. Basta que ele signifique algo. Heidegger: *Duns Scotus ensina a liberdade existencial do reino dos significados*[13].

Em 1915, finalmente ele entrega seu trabalho tão arduamente preparado na esperança de assumir a cátedra de filosofia católica há tanto tempo vaga. É neste momento que se depara com a estrutura burocrática da universidade alemã. Seu trabalho é aceito sem muita importância e até com certo descrédito. A 23 de junho de 1916, o agora assistente de Husserl em Freiburg, recebe a notícia de que não ocupará o cargo que tanto almejava. Heidegger é descartado por ser confessional demais, mas nem a facção católica o queria, pois, já não o consideravam um membro tão forte. As relações entre Heidegger e o meio católico da filosofia pioram, sobretudo depois de seu casamento com Elfride, de tradição protestante. Mas o que efetivamente o afastou deste núcleo da filosofia não foram só suas desilusões e problemas com o sistema e a hierarquia da universidade alemã a que Heidegger nunca se adaptou, mas a busca filosófica a que se dedicara com afinco desde a leitura de Brentano e que se tornava cada vez mais estranha ao meio filosófico católico.

Em uma carta de 9 de janeiro de 1919, endereçada ao amigo e padre Engelbert Krebs, Heidegger justifica seu "desligamento":

> Os dois últimos anos, nos quais busquei uma clareza de princípios em minha postura filosófica... levaram-me a resultados para os quais, dentro de uma ligação extra-filosófica, eu não teria podido exercer a liberdade de convicção e doutrina. Conhecimentos de teoria do conhecimento, passando para a teoria do conhecimento histórico tornaram o sistema do catolicismo problemático e inaceitável para mim, mas não o cristianismo, nem a metafísica, porém, esta em

[13] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 91.

> um novo sentido (...). É difícil para mim viver como filósofo – a veracidade interna em relação a si mesmo, e aqueles aos quais devemos ser professor, exige sacrifícios, renúncias e lutas, que sempre serão estranhas ao mero operário da ciência. Creio ter a vocação interna para filosofia, (...) e só para isso devo empregar minhas forças e justificar até diante de Deus minha existência e minha atuação[14].

Antes de se desligar do catolicismo, passara por grandes dificuldades com as catástrofes da guerra. Mais do que isso, sentiu na pele a responsabilidade de encontrar as respostas para a tragédia moral e cultural decorrente da guerra. A questão a ser respondida para Heidegger não dizia respeito apenas ao problema da superficialidade da vida moderna alemã, mas à tragédia que nasceu nela. No universo intelectual da Alemanha logo após a primeira guerra mundial, fervilhavam as chamadas "filosofias da salvação" que buscavam de todos os modos explicar a destruição causada pela guerra e encontrar um "novo rumo" para a vida na Alemanha. Novamente Heidegger se mostra alheio à tônica predominante na academia a que pertencia. Seu caminho já estava escolhido desde a leitura da obra de Brentano. Cada vez mais envolvido na fenomenologia de Husserl, sua trilha a partir de agora será a história da Metafísica.

5 A "entrada da vida" na Filosofia

A intensa leitura das obras de Kierkegaard, Nietzsche, Dilthey e Dostoiéwski, revelou-lhe o movimento que tomava vulto e que se caracterizava como a existência, a vida, o drama do homem concreto, e que lhe acentuava as aporias da civilização ocidental. A idéia de existência e vida passariam a residir privilegiadamente na reflexão de Heidegger. Além disso, em Marburg ele intensificará o diálogo com a Teologia, de modo especial com Bultmann, onde além de pensadores como Hegel e Schelling, Heidegger dissertará sobre autores como São Paulo e Santo Agostinho. A vida concreta, o momento histórico, o *KAIRÓS,* são os elementos essenciais além da discussão lógica do sentido e do significado em que ele perguntará pela realidade da categoria do ser.

Seu pensamento volta-se para a vida fáctica, mas isto não significa o abandono da indagação fundamental pelo ser, ao contrário. O que muda é o local onde Heidegger

[14] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 143.

busca o entendimento deste enigma para além da lógica e da metafísica da subjetividade. Em uma entrevista de 1962 a Richardson ele fala de sua mudança de enfoque em torno desta questão do seguinte modo:

> O ser se manifesta (a saber do ponto de vista do ser) de múltiplos modos". Nesta frase se oculta a pergunta determinante do caminho de meu pensamento. Qual é a simples e unitária determinação de ser que perpassa todos os múltiplos significados? Esta pergunta suscita a seguinte: Que significa ser? Em que medida (por quê e como) o ser dos entes se desdobra nos quatro modos constantemente apenas constatados por Aristóteles, mas deixados na indeterminação na sua comum precedência? Basta citá-los apenas para ser surpreendido por aquilo que a primeira vista aparece como inconciliável: ser como propriedade, ser como possibilidade e realidade (atualidade), ser como verdade, ser como esquema de categorias. Que sentido de ser fala nestes quatro títulos?[15]

Esta inquietação conduzirá seu pensar ao âmago da História da Filosofia que se encontra em sua aurora na Grécia antiga. Contudo, Heidegger ali mergulha a partir da filosofia na qual está caminhando: a fenomenologia de Husserl no horizonte da vida fáctica. Vejamos o prosseguimento do relato:

> Entretanto, passou um decênio, e necessários foram muitos desvios e aporias pela história da filosofia ocidental, para que as citadas perguntas atingissem uma clareza inicial (...). Pela experiência imediata do método fenomenológico, nas conversas com Husserl, preparava-se o conceito de fenomenologia que a Introdução de "*Ser e Tempo*" (§ 7) apresenta. Papel importante teve nisto, a referência as palavras chaves do pensamento grego explicadas: LÓGOS (tornar manifesto) e PHAINESTHAI (mostrar-se). Um novo estudo de Aristóteles ofereceu-me nova compreensão de ALETHEUEIN como desocultar e a caracterização da verdade como desvelamento, ao qual pertence todo mostrar-se do ente, reconheci o traço fundamental da OUSIA, do ser do ente: a presença. A inquietante pergunta sempre viva pelo ser enquanto presença (presente), se desenvolveu sob o ponto de vista temporal.[16]

[15] STEIN, E. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. 1. ed. Porto Alegre: ITHACA, 1966, p. 22-23.
[16] STEIN, E. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. 1. ed. Porto Alegre: ITHACA, 1966, p. 23.

Da publicação do trabalho sobre Duns Scotus até *"Ser e Tempo"* Heidegger ficou um decênio, como ele mesmo afirma na entrevista apresentada, sem publicar nenhum grande tratado. Entretanto, este "período vago" onde chegou a ser considerado como um dos "grandes intérpretes" de filosofia, uma vez que seus textos, aulas e conferências remetiam-se sempre a um ícone da tradição foi justamente um dos períodos em que seu pensamento mais se desenvolveu. Munido do método fenomenológico Heidegger viajou pela História da Filosofia Ocidental, e produziu até "*Ser e Tempo*" quase 50 conferências e escritos (de que se tem notícia) filosofando sobre os mais diversos autores e temas da Filosofia sempre girando em torno da compreensão daquela que ele considerava a sua questão fundamental, o sentido do ser.

Sob notada influência de Husserl, Heidegger, muda radicalmente seu modo de pensar em relação ao modo como desenvolve o trabalho sobre Scotus. Ele acredita que precisa encontrar "outra racionalidade" para além da lógica e da metafísica tradicionais; seu horizonte será a *realidade humana*. A partir de agora, "não se trata mais de filosofar sobre a vida fáctica, mas a partir dela"[17], ou seja, a recuperação do sentido do ser na Filosofia dependerá da recuperação da vida concreta como um problema para ela. Assim,

> a feliz confluência da pergunta pelo ser, a preocupação pela vida fáctica e a abertura para o movimento interno da história da filosofia (...), fez com que Heidegger sondasse as raízes da tradição e nelas escutasse a questão que recuperaria a verdadeira historicidade e a finitude[18].

Disto resulta que do constante e teimoso escutar a História da Filosofia, do adentramento em seus veios mais fecundos, brotou uma imensa obra. Heidegger escreveu apenas um livro: "*Ser e Tempo*". E mesmo este nasceu nas análises em aula e nos seminários. Todas as outras obras são resultado de preleções, seminários, conferências e ensaios. As colunas do pensamento: Aristóteles, Kant e Hegel foram sua "trindade" neste período de intensificação da fenomenologia. Heidegger quer recuperar o sentido do ser na filosofia e com ele o sentido da vida humana em uma Europa que geme sem referência as dores de uma humanidade que criou "as bombas"

---

[17] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 148.
[18] STEIN, E. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. 1. ed. Porto Alegre: ITHACA, 1966, p. 25.

de sua destruição. "*Ser e Tempo*" nascerá como a grande ***abertura*** em uma "trilha" que terá ainda cinco décadas de desbravamento.

6 *Ser e Tempo*: finitude e historicidade

Em 1923 o prestígio de suas conferências e seu bom relacionamento com os alunos lhe renderam um cargo de professor em Marburg. Sua fama já era considerável no meio universitário alemão em decorrência do sucesso das conferências, embora alguns conceitos de seu pensamento como mundanidade, facticidade, existência, ainda soavam estranhos mesmo aos estudantes de filosofia. Seu cargo em Marburg era provisório, mas com a transferência de Nicolai Hartmann seu nome fora o mais indicado para assumir a cátedra que ficara vaga. Entrementes, desde 1921 trabalhava em manuscritos do que seria uma grande obra, no entanto, pouco se tinha conhecimento de seu conteúdo, escrito em um sítio no interior da Alemanha onde o filósofo se revezava entre o trabalho com a lenha e os textos. Em 1926 o ministro da cultura da Alemanha decide repensar a colocação de Heidegger nesta cátedra, pois embora fosse de grande fama como professor e conferencista, literariamente Heidegger não apresentava nada mais expressivo além de seu trabalho em Duns Scotus publicado há mais de dez anos.

Esta situação o forçou a trabalhar de modo incessante durante dias sem dormir para publicar pelo menos parte de seu projeto. Até que no começo de 1927, no *"Anuário de Pesquisa de Filosofia e Fenomenologia"* editado por Husserl e Max Scheler, Heidegger publica *"Ser e Tempo"*, obra que lhe renderá não só a cátedra de Marburg, mas o nome na galeria dos grandes gênios da filosofia ocidental. O ponto culminante da incrível produtividade e do intenso estudo de Heidegger nos anos precedentes, não traz somente a explicação dos conceitos nebulosos de suas aulas, mas o resultado de um estudo que penetrou no mais íntimo da Filosofia. Trata-se de uma crítica que não quer só interpretar a Filosofia, quer revitalizar o pensamento em novas bases que falem à humanidade contemporânea de sua realidade. Em "*Ser e Tempo*" ele mostra que a pergunta pelo ser é "a pergunta que ocupa persistentemente a reflexão humana desde os começos da história até hoje. É a pergunta pela importância da vida

humana e da natureza"[19], que embora seja uma pergunta permanentemente feita, não foi respondida de forma a permitir que o homem ocidental compreenda sua realidade.

O projeto de Heidegger é ambicioso: recuperar à Filosofia sua capacidade de pensar o sentido do ser esquecido na história da metafísica e abrir uma nova perspectiva de compreensão da realidade para o homem contemporâneo. Na perspectiva de *Ser e Tempo* "revitalizar" a Filosofia desta forma significa recuperar sua capacidade de pensar desde uma relação própria e originária do homem com o próprio ser, a qual ele dará o nome de *existência*, designada no termo alemão *Da-sein* (ser-aí), que "significa, pois: nós não apenas somos, mas percebemos que somos. E nunca estamos acabados como algo presente, não podemos rodear a nós mesmos, mas em todos os pontos estamos abertos para um futuro".[20]

Com isto *Ser e Tempo* traz a resposta: *o sentido do ser é o tempo*, o horizonte aberto onde se mostra a verdade do ser. Para Heidegger o pensar metafísico se destituiu de sentido na objetivação científica do ser humano, porque esta se configura como uma fuga da temporalidade em que o *Dasein* **é**. Por isso, o sentido do ser não é captado com a consciência lógica, nem está dado como uma essência pronta a ser captada por um intelecto, mas está na temporalidade vivida do *Dasein*, ou seja, o sentido do ser se dá nos múltiplos modos de ser da existência humana. Assim, em *Ser e Tempo* se encontra não só a confluência do trabalho filosófico de Heidegger nos anos 20, com esta obra ele visa atingir o cerne do pensamento ocidental. Talvez por isso precisou dedicar os próximos 50 anos de sua vida a explicá-la e a desenvolvê-la. Conforme Stein,

> *Ser e Tempo* fora o momento genial de confluência das tentativas de quase um século de interrogação pela vida em sua finitude e histocidade e da interrogação de quase vinte anos do próprio autor, sendo ao mesmo tempo a porta escancarada para o novo começo, que Heidegger desvela como busca necessária, mas somente possível na clareira de *Ser e Tempo*.[21]

[19] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 188.
[20] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p.190.
[21] STEIN, E. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. 1. ed. Porto Alegre: ITHACA, 1966, p. 30.

Em 1928 Heidegger é convocado para assumir o lugar de Husserl em Freiburg, suas conferências tornavam-se cada vez maiores acontecimentos no meio filosófico, profissionalmente ele crescera muito com "*Ser e Tempo*", mas filosoficamente não conseguia colher os frutos que sonhara com seu projeto.

O público esperava de Heidegger

> uma descrição sistematicamente burilada do ser humano em seu mundo, que abrangesse todos os aspectos da vida. Lia-se *Ser e Tempo* como colaboração com a antropologia filosófica, e esperava-se a continuação do projeto (...). Heidegger rejeitara expressamente essa expectativa como um mal-entendido. Escreve que não pode desenvolver uma filosofia acabada *sobre* o ser humano e sobre seus contextos fundamentais de vida. Imaginar esse acabamento contradiz a constituição fundamental do *Dasein*: sua finitude e historicidade. Sempre que o filosofar despertar no ser humano, começa de novo, e seu fim não é atingido como arredondamento sistemático.[22]

Sua rejeição a esta leitura de seu pensamento não significa a exclusão da questão humana na sua Filosofia, ao contrário, Heidegger quer atingir o coração da metafísica, *a questão do ser*, e para ele este coração se encontra no âmago da realidade humana. Por isso, as perguntas fundamentais da "Metafísica", serão: *O que é mundo? O que é finitude? O que é solidão?* Pois, é da condição mais radical da vida que Heidegger quer fazer brotar um novo filosofar.

7 Os gregos, a verdade e a *viravolta*

O mundo em que ele entra no começo dos anos 30 é a Grécia, mais especificamente Platão. Entretanto, desde *Ser e Tempo* que para Heidegger o sentido do ser é o tempo, portanto, o passar e o acontecer. "Sentido do ser" não pode ser associado com um ideal de permanência; nele o pensar tem exatamente a tarefa de tornar sensível ao homem a passagem do tempo.

Isto quer dizer que sua leitura de Platão teve de ser com a mais profunda precisão e radicalidade crítica, uma vez que em Platão, ao contrário de Heidegger, a

[22] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 234.

verdade tem constância, é estática, ou seja, verdade é precisão, adequação de um conhecimento ao conhecido. Em Platão existe uma verdade absoluta das idéias. Mas Heidegger não pode aceitar esse pensamento,

> para ele existe apenas um acontecimento de verdade que se realiza na relação do mesmo e na relação de mundo do ser humano (...) é um acontecimento que ocorre num movimento duplo: um movimento partindo do mundo, que se mostra, vem a frente, aparece; e num movimento partindo do ser humano, que se apossa do mundo e o revela.[23]

Em Heidegger a natureza da verdade é a *liberdade*, que quer dizer a "distância" em que o homem se coloca proporcionando uma *abertura* na qual acontece o desvelamento do mundo. Verdade em Heidegger significa compreender uma realidade onde em primeiro lugar *deixa-ser o ser*. Isto significa que "o ser humano não possui verdades irrefutáveis, mas está (...) em uma relação de verdade que produz aquele jogo de velar e desvelar, aparecer e desaparecer, estar-aí (*Da-sein*)".[24] Disto decorre que a verdade está naquele algo que aparece como ente desvelado no tempo e não em uma essência extática como em Platão. Em Heidegger há um pressuposto colocado à consciência antes que esta realize uma operação lógica de compreensão da realidade, diz respeito à sua capacidade de "deixar livre" esta realidade.

Do pensamento elaborado em sua conferência *Sobre a essência da verdade* de 1930, emerge a conclusão de que

> não pode haver um critério meta-histórico da verdade. Não há mais a interminável história de abordagem de uma verdade, nem o ímpeto da alma buscando o céu das idéias, existe apenas um acontecimento da verdade, e isto quer dizer: uma história de projetos-de-ser.[25]

É no começo da década de 30 que para muitos estudiosos ocorre a chamada *viravolta* no pensamento de Heidegger. Fala-se de um movimento evolutivo em seu

---

[23] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 264.
[24] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 265.
[25] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 266.

pensamento. O ser ou o "impensado" seria considerado na primeira abordagem que corresponde a *Ser e Tempo* "como o *solo* que sustenta tudo, tanto o começo como a história que dele deriva. Seria aquilo que, (...) sustenta inteiramente a questão diretriz da metafísica".[26] O ser seria assim o *fundamento*, ou seja, um solo fundador ao qual "só o reenvio do pensamento a esse solo tão fundador, como desconhecido, permitiria (...) captá-lo em sua essência real"[27] ocultada no endurecimento inaugurado pelo pensamento metafísico. Ora, solo, condição de fundamento, ontologia ainda são termos de uma linguagem proveniente do pensamento metafísico, a isto o próprio Heidegger atribui o "fracasso" de "*Ser e Tempo*".

A *viravolta* ocorreria exatamente no ponto em que,

> o pensamento heideggeriano, dá a si próprio os meios teóricos para escapar ao campo metafísico, nomeadamente a um dos seus conceitos cardeais, o de fundamento. Todavia, isto não quer dizer (...) que estes meios sejam de imediato utilizados plenamente (...), mas simplesmente que se torna possível, a partir deles, uma transformação do pensamento.[28]

Este segundo momento se caracteriza pelo entendimento de que o ser possui um caráter de retiro (velamento), ou seja, o ser que se desvela na abertura ao mesmo tempo permanece velado. Por isso, o desvelar dos modos de ser do *Dasein* em *Ser e Tempo* "exigia uma anterior penetração na história do ser. Só ela manifestaria o homem como guardião de uma história ontológica em que radicava sua temporalidade".[29] Isto implica em um passo de volta para além da metafísica, no intuito de

> desvelar fenomenologicamente o acontecer do ser, que não é velado pelo descuido dos pensadores e de uma humanidade determinada, mas que se esconde a partir do próprio ser, que se retrai enquanto vela seu próprio velamento no desvelamento

[26] ZARADER, Marlene. *Heidegger e as palavras da origem*. Tradução de João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, p. 350.
[27] ZARADER, Marlene. *Heidegger e as palavras da origem*. Tradução de João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, p. 351.
[28] ZARADER, Marlene. *Heidegger e as palavras da origem*. Tradução de João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, p. 349.
[29] STEIN, E. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. 1. ed. Porto Alegre: ITHACA, 1966, p. 65.

> dos entes (...). A história do ser deve ser vista como *Alètheia*, como o acontecer da verdade, do desvelamento dos entes.[30]

Este novo modo de pensar que emerge a partir dos anos 30 é o passo a ser dado em relação à segunda parte de *Ser e Tempo* não publicada. Quanto à divisão entre Heidegger I e II, o naufrágio ou não de *Ser e Tempo*, o próprio Heidegger responde assim a Richardson em 1962:

> O pensamento da viravolta é uma mudança de rumo em meu pensamento. Mas esta mudança de rumo não é conseqüência fundada na modificaçao do ponto de vista ou mesmo abandono da problematização de "*Ser e Tempo*" (...). Em "*Ser e Tempo*" o ponto de partida da interrogação é posto fora do âmbito da subjetividade, que afastada toda questão antropológica, muito antes é determinante, unicamente a experiência do ser-aí a partir da constante prospecção sobre a "questão do ser" (...), o ser questionado em "*Ser e Tempo*" de nenhum modo pode permanecer uma imposição do sujeito humano, o ser como presentar caracterizado por sua marca temporal, interessa o ser-aí (...). Já no ponto de partida da questão do ser em "Ser e Tempo", o pensamento é chamado para uma mudança de rumo (...), a problematização de "*Ser e Tempo*", contudo, de nenhum modo é abandonada (...). Sua distinção entre "Heidegger I e Heidegger II", somente se justifica sob a condição de (...) se atentar: somente a partir do que é pensado sob o I torna-se acessível primeiramente o que sob o II deve ser pensado. Mas o I só se torna possível, se vem contido no II.[31]

Em seu texto *Sobre o Humanismo* ele explica porque esta viravolta não representa um fracasso de *Ser e Tempo*, mas, ao contrário, nela é alcançada a intencionalidade motivadora de sua grande obra:

> A tarefa de repetir e acompanhar de maneira adequada e suficiente este outro pensar que abandona a subjetividade, foi sem dúvida dificultada pelo fato de na publicação de *"Ser e Tempo",* eu haver retido a terceira secção da primeira parte, *"Tempo e Ser"*. Aqui o todo se inverte. A secção problemática foi retirada, porque

[30] STEIN, E. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. 1. ed. Porto Alegre: ITHACA, 1966, P. 65.
[31] STEIN, E. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. 1. ed. Porto Alegre: ITHACA, 1966, p. 59-61.

> o dizer desta viravolta fracassou e não teve sucesso com o auxilio da linguagem da Metafísica. A conferência *"Sobre a essência da verdade"* (...), oferece uma certa perspectiva sobre o pensamento da viravolta de *"Ser e Tempo"* para *"Tempo e Ser"*. Essa viravolta não é uma mudança do ponto de vista de *"Ser e Tempo"*; mas nesta viravolta o pensar ousado alcança o lugar do âmbito a partir do qual *"Ser e Tempo"* foi compreendido, e na verdade, compreendido a partir da experiência fundamental do esquecimento do ser.[32]

Nas duas décadas entre *Ser e Tempo* e o final da II Guerra Mundial, Heidegger torna-se uma das personalidades mais geniais, influentes e enigmáticas da Alemanha. Era um intelectual que agia e se portava como um "camponês" em um contexto universitário marcado por estruturas conservadoras, um gênio da filosofia que para falar sobre as contradições de seu tempo interpretava textos de 25 séculos atrás, e que não aceitava ser "enquadrado" em nenhuma das correntes filosóficas de sua época. Dizer que ele queria "mudar o mundo" através da Filosofia talvez não fosse uma loucura, mas como não temos como fundamentar tal afirmação, podemos dizer apenas que se tratava de um filósofo que sonhava em ver "seu pensar *acontecer"*. Provavelmente tenha sido esta a causa de um enigmático engajamento político tão desastroso e frustrante ao próprio Heidegger.

Depois de seu fiasco na reitoria de Freiburg em 1934 enquanto membro do partido nazista, Heidegger, que agora estava entre os "grandes" da Filosofia, percebera que seu jeito de pensar estava na verdade muito distante da realidade acadêmica daquela época. Em decorrência disso os anos quarenta lhe serão de uma profunda crise pessoal, não só pela destruição da Alemanha e por seu julgamento político, mas sobretudo pelo que a guerra e a Alemanha agora significavam para ele, eram a consumação daquilo que com sua filosofia ele sonhava em mudar e fracassara. Suas conferências falavam contra a metafísica e contra a objetivação, mas este era justamente o caminho que seguia a Alemanha que acabaria na guerra. Para aquela época o pensar de Heidegger era esquizofrênico, seu fracasso na reitoria mostrou isso, sua mensagem chegara cedo demais, e possivelmente muito confiante para uma humanidade que ainda tinha de viver uma guerra.

---

[32] HEIDEGGER, Martin. *Sobre o Humanismo*. Tradução de Ernildo Stein. In: Os Pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 156.

Em 1935 faz sua primeira conferência sobre o poeta alemão Hölderlin. Mas o que este filósofo com sensação de fracasso procurava naquela poesia? "O poeta da coisa alemã, o poeta que dominou a força da poesia; parteiro de novos deuses, caminhante de fronteiras e grande fracassado – era assim que viam Hölderlin, e Heidegger ligou-se a isso"[33]. A "destruição da metafísica" anunciada em *Ser e Tempo* tem um ponto de consumação. Para ele a filosofia de Friedrich Nietzsche é a consumação da metafísica. "Deus está morto"; este é para Heidegger o último grito da metafísica. Em Nietzsche a metafísica engole a si mesma em seu próprio esquecimento na forma do niilismo. Assim, foi Nietzsche quem

> viu no dualismo, na dualidade mundo sensível – suprasensível, o niilismo enquanto desde Platão o mundo das idéias, do invisível era o decisivo. Mas Nietzsche simplesmente inverte os valores mais altos do platonismo e os substitui pelos valores da vida. Nietzsche eleva ao seu trono a animalidade contra a racionalidade que dominara durante dois milênios. Mas esta inversão ainda se movimenta na própria metafísica, e como tal não problematiza a realidade como um todo.[34]

Com Nietzsche Heidegger vai às raízes da metafísica e encontra no niilismo a perfeita consumação do esquecimento do ser. Se Deus está morto, o homem está assim abandonado sem sentido em meio aos entes. Heidegger não encontra em Nietzsche a superação desta objetivação da vida humana no pensar metafísico, por isso, desde Nietzsche seu pensar terá que dar um passo de volta a fim de reencontrar as raízes do pensamento e, sobretudo, recomeçar a partir delas. Este "novo começo" só pode acontecer mediante um pensar que seja mais originário do que a metafísica. Para Heidegger ele só pode emergir de uma linguagem que fale mais originariamente sobre a realidade humana que a metafísica, o que ele encontra na poesia de Hölderlin. Tratar-se-á de um pensar que terá que ouvir e falar à uma humanidade que se encontra na indigência, pois,

---

[33] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 336.
[34] STEIN, E. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. 1. ed. Porto Alegre: ITHACA, 1966, p. 81.

> de um lado falta o Deus, e de outro falta o ser (...), chegamos tarde demais para o Deus que era valorizado na metafísica, porque de certo modo morreu, como diz Nietzsche. Mas, de outro lado, nós também chegamos cedo demais para o ser, porque ele está começando a ser colocado.[35]

Para Heidegger o mundo que se preparava para outra guerra se encontrava em uma condição plena de vazio, no "*deserto da técnica*", da plena objetivação do mundo, da natureza, do ser humano. Heidegger experimenta essa condição no desenvolvimento alemão dos anos 30, e sobretudo em sua conseqüência mais brutal que foi a guerra dos anos 40. Segundo ele, a técnica só foi possível porque a metafísica se esqueceu do ser, por conseguinte do homem e sua realidade. Por isso pôde produzir um pensamento sob o deserto, o deserto do esquecimento. Sua intenção é fazer com que a voz de Hölderlin ressoe no eco de Nietzsche, se este proclamou a morte de Deus,

> Hölderlin canta a verdade como sagrado, como o elemento divino, num momento em que ainda ressoa o grito de Nietzsche (...). A ausência de Deus é fruto do desaparecimento do espaço de sua manifestação que é o espaço do ser; Deus não se torna manifestável, porque o ser está esquecido.[36]

A rigidez da metafísica enquadrou até mesmo Deus e sua manifestação. Este "ateísmo" não se trata em um primeiro momento de negar a Deus, mas de constatar a impossibilidade de sua presença em uma cultura dominada pelo modo de pensar objetificador da técnica. Logo, o que o pensar precisa encontrar é um novo espaço para o que Hölderlin chamou de sagrado.

> O sagrado é aquilo em que o poeta envolve a vinda do Deus (...). O sagrado é o mesmo que a verdade, o mesmo que acontecimento – apropriação, é o próprio ser (...). Assim, o poeta funda poeticamente, a morada permanente do homem no outro começo.[37]

---

[35] HEIDEGGER *apud* STEIN, E. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. 1. ed. Porto Alegre: ITHACA, 1966, p. 93.
[36] STEIN, E. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. 1. ed. Porto Alegre: ITHACA, 1966, p. 96-97.
[37] STEIN, E. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. 1. ed. Porto Alegre: ITHACA, 1966, p. 97.

Na era da técnica Heidegger trabalha arduamente por uma Filosofia que supere que se reencontre com o sentido da existência humana. O esforço de *Ser e Tempo* foi para reencontrar a relação originária que a metafísica não pensou, o esforço do "segundo Heidegger", será o de desenvolver um novo pensamento a partir do encontro com o impensado. Segundo Heidegger com a guerra a Alemanha prova ser "a mais cartesiana das nações", por isso ele sente sua indagação cada mais distante de sua realidade tanto acadêmica como política. Ele agora é um filósofo solitário, a grande vencedora da guerra foi a economia da maquinação, o fruto mais destrutivo do pensamento metafísico.

8 A guerra acabou. O humanismo como problema

A década de 1935-45 será o período de Nietzsche, Heráclito e Parmênides. Nos anos 40 surgem suas interpretações sobre Nietzsche. Enquanto Ocidente se afundava na guerra Heidegger mergulhava solitário na busca das origens de um pensamento que ele acreditava ser o responsável por esta tragédia. Depois do führer e da destruição da guerra, o que sobrou do alemão? O contexto interno da Alemanha era para Heidegger uma casa destruída. Os sentimentos comuns eram: a melancolia, a angústia e o desespero provenientes da inatividade e da perplexidade de um povo que havia ressurgido das cinzas com seu führer, mas que agora se encontra afundado na poeira dos escombros. Heidegger sente que é preciso recomeçar, mas de onde? A utopia nacional-socialista desaba com a guerra, e a Alemanha sem rumo junta os pedaços de uma destruição que ela não sabe nem qual foi a causa. Esta é a resposta que a Heidegger precisa encontrar, e juntamente com ela capinar a trilha do novo começo. Mas antes, ele ainda tem de enfrentar o julgamento por seu envolvimento com o partido de Hitler e superar um dos piores episódios de sua vida, a proibição de ensinar.

Na Europa devastada pela guerra eclodem de maneira vibrante as questões humanistas. Trata-se de um "grito" pelo resgate dos valores humanos esquecidos pela "sociedade da técnica" que quase destruiu o mundo com a guerra. A maior evidência deste movimento será a filosofia existencialista de Jean Paul Sartre. Na histórica conferência de 29 de outubro de 1945, o filósofo francês responderá pelo *destino do humanismo* a uma Europa marcada pela barbárie e pela desumanidade. Sua resposta será que

> valores humanistas nos quais podemos confiar, porque aparentemente estão firmemente instalados em nossa civilização não existem. Apenas existem, se a cada vez os inventamos na hora da decisão e os fazemos reais. Existencialismo coloca o ser humano diante dessa liberdade e da responsabilidade que se liga a ela (...) a ação é a única coisa que permite ao homem viver; um ser humano se engaja em sua vida, desenha seu rosto, e além disso nada existe.[38]

Nesse período também Heidegger havia se tornado um entusiasta do pensamento de Sartre. Ambos chegaram a trocar correspondências, embora nunca conseguiram realizar este que seria um encontro histórico para Filosofia. O humanismo também se tornara pauta de outros pensadores, de modo especial da filosofia cristã nas figuras de Gabriel Marcel e Romano Guardini, e mais cedo ou mais tarde teria que se tornar pauta também de Heidegger.

Justamente por um francês ele é levado a abordar este tema tão caro a Filosofia naquele momento, pelo jovem pensador *Jean Beaufret*. Este,

> conforme relato próprio, teve a sua experiência de Heidegger exatamente a 4 de junho de 1944, dia da invasão aliada na Normandia: pela primeira vez ele o compreendera! (...) Quando os franceses invadiram Freiburg, Beaufret mandou uma carta arrebatada a Heidegger, através de um oficial. "Sim, com o senhor é a própria filosofia que se liberta, determinada, de qualquer trivialidade, e se reveste do essencial da sua dignidade.[39]

Após uma visita de Beaufret a Heidegger em Freiburg, os dois consolidam uma amizade cuja primeira conseqüência foi o texto *Sobre o Humanismo* que o pensador alemão escreve em forma de carta a Beaufret motivado pela pergunta que este lhe fizera: *Como tornar a dar sentido à palavra humanismo?*

Estando proibido de lecionar Heidegger tornara-se agora um pensador "independente", responde com satisfação a interrogação de seu novo amigo. Vê nela não só uma oportunidade de dar respostas às angústias de seu tempo, mas também de responder sobre sua própria filosofia. Este texto,

---

[38] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 417-418.
[39] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 416.

> age como um documento daquela perplexidade, Heidegger procura o começo do terrível fim, não em Adão e Eva, nem em Odisseu como na "*Dialética do Iluminismo*" de Adorno/Horkheimer (...), mas igualmente em uma nebulosa época antiga, em Platão e seus sucessores[40].

Aqui Heidegger está sendo chamado a falar sobre o humanismo em um contraponto com a sociedade da técnica. Contudo, é sabido que seu objetivo principal é constituir um modo pensar mais originário que supere a tradição metafísica que em sua visão é a base do "mundo da técnica". Neste sentido, o texto "*Sobre o Humanismo*", trata-se de uma tentativa de recapitular seu próprio pensar e determinar seu lugar atual como abertura de um horizonte onde se visualizam os problemas fundamentais da vida em nossa civilização.

Enquanto Sartre apresentava seu existencialismo como um "novo humanismo", Heidegger diz que o problema é justamente o humanismo. Se este não pensar para além de si próprio permanecerá no mesmo desamparo metafísico em que se encontra a Filosofia no deserto da técnica. Heidegger quer superar o pensar tecnocrático mostrando que suas raízes se encontram na *tèkhne* grega, e desde aí demonstrar que a causa da perda de sentido do humano está exatamente num pensamento sobre a vida humana que destituído de sua essência e afastado de seu fundamento real caiu no "domínio do útil". Heidegger precisa mostrar que o pensar já possui suficiente engajamento preocupando-se consigo mesmo. Isto ele o faz demonstrando que a intenção original de todo movimento racional era o problema do ser. Com a análise do *Dasein*, Heidegger abre caminho em busca da autêntica experiência do ser. Contudo, a linguagem metafísica impede-o de aprofundar este horizonte, por isso, ele precisa que sua motivação originária se abstraia da linguagem científica, é neste sentido que ele passa a escrever *existência* como *ec-sistência*.

Para Heidegger só é possível encontrar um modo de fazer Filosofia que reflita sobre a realidade da vida humana na sociedade da técnica levando o pensar novamente para junto do ser, a saber, para o lugar onde a vida nasce com sentido. A Filosofia precisa sem dúvida continuar fiel à rigorosidade lógica do pensamento, todavia, esta não deve ser fim em si mesma como se encerrasse em si o conteúdo mais importante da Verdade. Ela deve ser o ponto de partida que prepara o pensamento para o encontro

---

[40] SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005, p. 425.

com a Verdade no lugar em que ela se mostra – a realidade humana em sua complexidade.

Conclusão

Podemos concluir que a filosofia de Heidegger é fruto de um diálogo constante entre pensar, tradição, vida e realidade numa incansável busca por aquilo que em sua visão o homem ocidental deixou no esquecimento – o sentido do ser – da vida e da história. Para ele somente se voltando à existência concreta do homem histórico que a Filosofia pode se reencontrar com seu objeto verdadeiro e superar a ideologia tecnocrata em que submergiu. Heidegger foi um crítico voraz das metafísicas que queriam dar ao homem uma essência acabada sobre si e sobre a história. Seu pensar ambicionava "abrir os olhos" do homem contemporâneo para a temporalidade de sua existência em todas as suas faces e complexidades, ou para usar um termo aristotélico caro ao ele: *em todos os seus modos de ser*. Esta perspectiva fez de Heidegger um pensador "esquizofrênico" para a Alemanha de seu tempo, mas também a chance de uma reconstrução da Filosofia. Quando "o humano entrou em crise", sua ontologia fundamental se tornou a possibilidade de um pensar diferente quando a Filosofia já não conseguia sequer identificar as "crises" em que a humanidade europeia se envolvia.

Não nos cabe identificar e relatar a notável e polêmica influência de Heidegger no pensamento contemporâneo. Dentre suas contradições sua filosofia de fato cumpre aquele que talvez tenha sido sua mais legítima ambição – abrir um novo caminho para a reflexão filosófica apontando a atenção do pensamento para aquela dimensão fundamental da realidade que é a existência humana em sua complexidade. A nosso ver está aí o grande elemento que torna Heidegger um pensador de vanguarda ainda no século XXI – o fato de que seu pensamento constantemente aponta para o risco do que ele chama de "Fim da Filosofia", isto é, o *encarceramento metodológico da inteligência* que a impede de compreender a vida concreta e falar a ela.

Bibliografia

HEIDEGGER, M. *Os conceitos fundamentais da Metafísica: Mundo, Finitude e Solidão*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

HEIDEGGER, M. Sobre o Humanismo. Trad. de Ernildo Stein. In: *Os Pensadores*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 147-175.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. 3 ed. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, M. *Los problemas fundamentales de la fenomenologia*. Trad. Juan José Garcia Norro. Editorial Trotta, 2000.

HOY, D. H. Heidegger and the hermeneutic turn. In: *The Cambridge Companion to Heidegger*. GUIGNON, C. (org.). Cambrigde: University Press, 1993. p. 170-194.

PÖGGELER, O. *A via do pensamento de Martin Heidegger*. Trad. Jorge Telles de Menezes. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

SAFRANSKI, Rüdiger. *Heidegger: Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal*. Tradução de Lya Luft. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

STEIN, E. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. 1. ed. Porto Alegre: ITHACA, 1966.

ZARADER, Marlene. *Heidegger e as palavras da origem*. Tradução de João Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

15. IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.251-262

Suzana Albornoz

Dividiremos esta reflexão em três momentos: O Conceito de Ideologia, Ideologia e Utopia, e Ideologia e Educação.

1 O Conceito de Ideologia

Antes de nos determos na questão das relações entre ideologia e educação, convém considerarmos, pelo menos de passagem e de modo provisório, o conceito de ideologia. A etimologia nos indicaria já a pretensão a ciência da ideia; e este foi, realmente, o propósito dos primeiros pensadores a usarem o termo. Segundo nos lembram Paul Ricoeur[2] e Marilena Chauí[3], na França dos fins do século XVIII e inícios do século XIX, alguns pensadores tomaram a denominação de ideólogos porque, ou desejavam investigar a gênese das ideias (como De Tracy), ou desejavam criar as bases de uma ciência humana que pudesse ter o mesmo nível de rigor científico da ciência natural (por exemplo, Cabanis). Foi Napoleão quem viria a usar pela primeira vez o termo ideologia num sentido pejorativo, quando, tendo os ideólogos se convertido à oposição ao seu governo, acusou-os de fazerem uma metafísica confusa e sem sentido, a que chamou, justamente, de ideologia. É na continuidade desse uso, digamos, napoleônico, do termo, que vai surgir uma das aplicações mais determinantes para a compreensão da palavra, na reflexão filosófica e nas ciências humanas, tal como ela predomina ainda atualmente.

O histórico do termo ideologia se esclarece pelo uso que dele foi feito por Karl Marx. Isto fica explícito sobretudo na obra *A ideologia alemã*. Sem dúvida, também

---

[1] Este texto foi publicado pela primeira vez em *O exemplo de Antígona* (1999) e corresponde a texto escrito em 10.02.1992, sem consulta bibliográfica, como prova escrita do Concurso para Professor Assistente de Filosofia junto ao Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da Universidade Federal de Rio Grande. Pelo caráter do texto originário, não fiz modificações, nem em 1999 nem agora, apenas a numeração das notas foi adaptada. Nesta edição acrescento uma modesta lista de referências, como indicação de leitura complementar.

[2] *Lectures on Ideology and Utopia,* 1986.

[3] *O que é Ideologia*. Brasiliense: São Paulo, 1980.

vem na herança contida dentro do termo o seu uso por Augusto Comte, e a sua concepção das três fases da história - que se superam, num movimento de progresso, numa evolução da época marcada pelas crenças e mitologias, passando pela época marcada pela filosofia ou metafísica, até a esperada era de triunfo da ciência positiva. O próprio uso marxiano do termo ideologia contém, sem dúvida, ecos das concepções positivistas. Mas em Marx ele se delineia, sobretudo, num confronto com o sistema filosófico de Hegel. Para este, a história é o movimento do espírito; isto que se efetiva nas obras culturais, tais como a arte, a ciência, a religião, as instituições culturais onde se mostra a essência do humano, que participa - e aí vai toda uma milenar herança filosófico-teológica, nesta palavra que talvez devesse ser deixada, por enquanto, de lado... - do divino. O movimento da história, feito do movimento do espírito, é por isso mesmo um acontecer no nível da consciência. Contra esse espiritualismo do sistema hegeliano - mas não contra o seu historicismo nem contra a sua dialética - Marx se enfrentou, afirmando uma outra concepção antropológica e mesmo cosmológica. Marx também vê o mundo como predominantemente movimento e também, com Hegel, na longa tradição de Heráclito, o vê como movido pelo conflito e pelas contradições; contudo, pondo sua atenção principal sobre o polo da matéria, incorporando a tradição de Demócrito sobre o qual versava sua tese de acadêmico, e tendo recebido as influências dos economistas ingleses, além dos utopistas franceses, Marx dirá, contra Hegel, que não é o espírito ou a consciência que geram o movimento histórico, mas sim, as situações e os interesses materiais em torno da vida e da produção. Os homens não são os seres que, privilegiadamente, criam o novo na história porque sofrem mudanças de consciência, dentro da história que é história do espírito; os homens produzem; são o que produzem e são os seres que produzem suas condições de vida; e as suas produções no nível da consciência, na cultura, na arte, na religião, na filosofia, refletem/respondem a, ou melhor, correspondem a situações sociais e circunstâncias concretas, de classe. Neste sentido, a ideologia alemã - quer dizer, o idealismo alemão, e a filosofia que se faz naquele momento do século XIX, na esteira da produção filosófica hegeliana, ou seja, a filosofia dos neohegelianos do estilo de Bruno Bauer -, afirma Marx, com Engels, é um reflexo de determinada sociedade datada e situada, com determinados interesses de classe e de domínio a defender. No bojo desta análise do hegelianismo, e no contexto dessa grande tese, que vai se continuar na obra marxiana - a da relevância, da predominância do fator econômico mesmo para a obra/a vida da cultura e do espírito - aparece o conceito de ideologia como reflexo de

uma situação e de interesses de classe. Cabe ressaltar aqui a conotação pejorativa (introduzida, como vimos, por Napoleão...), pelo que Marx vai comparar a ideologia à imagem que se forma na lente da retina, no olho do sujeito[4] e que tem uma função de distorção, sendo uma espécie de reverso do real. Esta função de distorção da ideologia é dos conteúdos do significado do termo que tem se mantido até hoje, sobretudo na herança marxista da reflexão sobre as formas culturais.

A história do termo ideologia teve um andamento ao mesmo tempo confirmador e enriquecedor, neste século que já nos separa da obra de K.Marx. A sociologia francesa, especialmente, Dürkheim, talvez pela influência de Comte mais que pela influência de Marx, iria confirmar a acepção de ideologia como conjunto de ideias não científicas, em todo caso, confusamente misturadas ao conteúdo não científico. Se no discurso marxiano o correspondente mais exato a ideologia era o idealismo alemão, no discurso sociológico da escola de Dürkheim, a palavra ideologia pode ser tomada como oposto a sociologia, que é o que se quer fundar como conhecimento rigoroso, segundo as *Regras do método sociológico*.

Max Weber, já no século XX, deu continuidade à preocupação da sociologia com a questão da ideologia, explorando-lhe as funções e alertando, sobretudo, para a cumplicidade de determinadas ideologias - como a ética do protestantismo, com o sistema econômico - no caso, o capitalismo.

É em Karl Mannheim, que publica em 1929 o seu *Ideologia e Utopia*, onde uma nova associação, uma nova pesquisa se empreende, que é a das relações entre ideologia e utopia. Para Marx e Engels, as utopias tinham sido arroladas, algo mecanicamente, do lado das ideologias. O título *Do socialismo utópico ao socialismo científico* indica bem claro como as utopias são consideradas do lado oposto ao da ciência a que se aspira; logo, do mesmo lado da ideologia, finalmente.

A novidade da reflexão de Karl Mannheim está nesta distinção entre o ideológico e o utópico. No todo de seu trabalho, *grosso modo,* Mannheim confirmaria o conceito de ideologia como consciência que expressa uma situação econômica e social concreta - e, neste sentido, é, digamos, suspeita, para o ponto de vista de uma ciência positiva. Não se esqueça que o objetivo geral de Karl Mannheim era o de

[4] Veja-se aí a acusação de subjetividade, insinuada, sobre a imagem formada do mundo objetivo...

refundar uma ciência, a Sociologia do Conhecimento, justamente pelo enfrentamento daquilo que a pode perturbar ou distorcer, ou seja, a ideologia e a utopia.

2 Ideologia e Utopia

É na continuação desta reflexão - que, ao procurar as relações entre a ideologia e a ciência, acaba encontrando as relações entre a ideologia e a utopia, portanto, em diálogo com Karl Mannheim - que devemos situar a reflexão feita por Ernst Bloch sobre a convivência, a alternância, o conflito - ou seja, a dialética dos elementos ideológicos e dos elementos utópicos em toda criação cultural humana, e isso no plano da história da arte, da ciência, das religiões, como das utopias propriamente ditas.

Ernst Bloch, como se sabe, faz um uso especial da palavra utopia. De um lado, esse uso é o mais fielmente grego, no sentido de que é etimologicamente correto, vindo de *u-tòpos*, aquilo que não tem lugar. De outro lado, a *u-topia,* no discurso blochiano, carrega toda uma outra bagagem histórica, que é a do outro lado cultural e religioso que faz a nossa cultura ocidental e cristã; ou seja, o seu lado mais oriental, justamente, no que há aí embutido da tradição filosófico-teológica do judaísmo e da esperança bíblica: *utopia* sendo, neste sentido, aquilo que ainda não é mas que se espera ser e pode ser. Não nos é permitido esquecer essas ressonâncias da fé, na parusia ou no estabelecimento messiânico do Reino de Deus, quando se lê a reflexão blochiana sobre *utopia.* Neste sentido, os melhores sonhos humanos estão nas obras de cultura como nas religiões; e as obras de arte, sobretudo, a música, são, segundo Bloch, realizações fragmentárias da *u-topia* desejada e esperada. As obras de arte podem ser tais realizações fragmentárias da *u-topia,* deste ser-mais dos homens, do mundo e da natureza, hoje apenas indicado nessas manifestações privilegiadas da arte, por exemplo, na abertura do *Fidelius* de Beethoven... E enquanto contêm em si estas indicações deste ainda-não-ser possível, esperado, essas obras culturais humanas, indicando esse melhor[5], são *utópicas*, mas nesse sentido, e por isso mesmo, não são ideológicas.

Bloch faz esta reflexão no plano da interpretação da história, da cultura e da arte. Segundo sua interpretação, no período de afirmação de uma classe social - e aqui aparece o seu lado marxista, melhor dito, a sua opção pela luta de libertação dos

[5] Bloch usa termos radicais e drásticos, como *Summum Bonum*...

trabalhadores na história, pela afirmação do novo na história -, as obras de cultura que, certamente, contêm elementos ideológicos associados aos seus elementos utópicos, em prol daquela mudança econômico-política que o movimento da criação cultural e artística acompanha, tomam um determinado sentido, provavelmente ideológico; mas há algo nelas que não se deixa conter totalmente dentro do conceito marxiano de ideologia, pois as obras de arte, que costumam ser inclusive mais pródigas e ricas nos momentos de apogeu de uma forma de sociedade [6], não perdem totalmente o seu valor *utópico;* não perdem os seus conteúdos/excedentes utópicos nem mesmo no período da decadência daquela sociedade.

Os elementos utópicos revolucionários que se associarão às novas produções culturais do período de afirmação de uma nova classe social - como, por exemplo, o teatro de Bertold Brecht está para o período de afirmação operária no século XX -, não destruirão totalmente o que há de utópico nas obras de arte do período do apogeu burguês; pelo que a cultura desse período não será toda ela indiferentemente considerada como ideologia no sentido pejorativo do termo, como reflexo interessado e que promove a distorção e a dissimulação das verdades subjacentes ao domínio social e econômico.

3 Ideologia e Educação

É por esse caminho, de definição sobretudo histórica do termo ideologia e do reconhecimento de sua convivência no mesmo movimento da história das formas sociais e das obras culturais - pelo menos, nas sociedades de classe e modernas que mais imediatamente conhecemos -, que desejamos situar nossa consideração, também provisória e inconclusa sobre a relação entre ideologia e educação, que é aqui a tarefa. O que foi dito até agora serviu apenas de introdução mas me pareceu necessário, para dar maior substância, enquanto consciência dos laços com toda uma tradição que, na filosofia, envolve a questão.

As análises de Paul Ricoeur, sobre o distanciamento que possibilita a crítica das ideologias[7], e a própria crítica da ideologia empreendida por teóricos da chamada

[6] Bloch em geral se refere ao apogeu da cultura da sociedade burguesa, nos séculos XVIII/XIX.
[7] Ver, por exemplo, *Interpretação e ideologia*.

Teoria Crítica da Sociedade ou Escola de Frankfurt, nos apóiam na convicção de que a prisão da ideologia não é insuperável, embora esteja ali sempre como um limite a ser conscientizado, refletido, para, quem sabe, encontrar-lhe a saída, a brecha. As reflexões de Jürgen Habermas, sobre a técnica e a ciência como ideologia, bem como as de Herbert Marcuse, sobre o mundo do capitalismo avançado, nos levariam longe nesta busca das relações entre ideologia e educação. Mas já Karl Mannheim nos avisava do paradoxo que ficou conhecido como paradoxo Mannheim: todo discurso que queira desfazer as brumas do discurso ideológico, para descobrir a verdade por trás da ideologia, acaba caindo na realidade de que um lado de engano subjetivo, justificador da situação social e econômica vivida, é, parece, inevitável na contingente situação humana, sujeitos que somos: envolvidos, existencialmente, em uma teia de determinações concretas que não controlamos totalmente - nem por uma liberdade soberana, que não é a nossa, nem por um espírito ou uma vontade pura, que também nos é impossível.

Portanto, esta é a minha primeira afirmação sobre o tema proposto:

a) A situação pedagógica não consegue evitar um certo peso / uma certa parte de ideologia

Não me parece sejam necessárias maiores definições do termo educação. Darei por assentado que a preocupação aqui é com a concreta situação pedagógica, deixando em aberto se se trata propriamente de pedagogia, ou seja, do encaminhamento das crianças, isto é, do ser humano imaturo, até o ponto de sua inserção nos usos e modos de ser dos homens maduros desta cultura; ou se se trata, de modo mais geral e abrangente, da situação em que alguém, um agente, provoca em alguém, um co-agente, um movimento no sentido de aprender algo, de acrescentar ao seu ser um elemento, uma forma, uma síntese, uma combinação nova; sendo indiferente, nessa acepção, a idade do sujeito-objeto desse movimento por mais-ser.

Na situação pedagógica, pois, seja naquela que intenciona preparar a criança para a vida num mundo econômico, social e cultural dado, concreto embora em movimento; seja naquela outra que, entre iguais ou semelhantes na idade, um dos sujeitos na relação assume o papel de provocador, desafiador das inércias atuais do outro no sentido de acentuar o movimento para mais saber, outro saber e mais ser,

uma carga de ideologia se imiscui e é preciso de modo realista, sabiamente, contar com ela.

Esta carga de ideologia, conscientizada, tornada em parte consciente pela reflexão crítica, há de ter os seus efeitos negativos - de distorção, de dissimulação, de defesa dos interesses conservadores, de classe, do *status quo* - minimizados, pelo menos, diminuídos, de modo que, no seio do diálogo, do movimento intersubjetivo que constitui a relação/situação mutante da aventura pedagógica, não venha a produzir apenas o mesmo; não venha impedir o novo, a mudança, a crítica, a solução criativa, o inesperado. Neste sentido, a relação pedagógica vai ser experienciada como uma luta constante contra o peso paralisante, negativo, do ideológico que está nela mesma.

b) A situação pedagógica vive da utopia

Por outro lado, embora tendo sobre si o peso inevitável do elemento ideológico, essa espécie de destino do educador que precisa preparar para uma sociedade dada e dentro dessa sociedade, portanto, sem poder furtar-se para um espaço ideal neutro; e estando ali inserido inevitavelmente, por definição do que é ser humano como ser de uma *polis,* sendo mesmo partícipe de um imaginário comum que tende a ser conservado, por essa mesma faculdade de imaginar e de, imaginando, poder transcender o aqui-agora, a ideologia é transcendida, sendo como translúcida. A imaginação faz também com que os homens sejam seres que transcendem o interesse da conservação contido em toda prática social e política; ao lado desse interesse, nessa prática, pode/deve surgir o interesse que rompe com os limites da situação atual, que rompe com os interesses mais imediatos e com as conveniências, as conveniências que fazem o suporte da ideologia no cotidiano da prática social e também da situação pedagógica.

A imaginação e o interesse emancipatório são, em dois níveis diversos - um, do lado da vida da mente, próximo ao da consciência, que é também sede do conhecimento; o outro, do lado da vontade; um, no nível da faculdade, o outro, no plano da motivação - as duas qualidades humanas que hão de possibilitar concretamente, na prática educativa, que a ideologia ceda espaço à utopia.

Por que não afirmei apenas que a utopia existe na educação, assim como o afirmava da ideologia?

A afirmação de que a situação pedagógica vive da utopia é algo mais do que uma simples constatação de que, assim como foi dito a propósito da presença da ideologia na situação pedagógica, também elementos de utopia existam no plano do vivido das relações de educação. Aliás, isto seria talvez o mais de acordo com a distinção blochiana a que aludimos acima, de que elementos ideológicos e elementos utópicos convivem/coexistem, dialeticamente, nas obras de cultura.

Considerada a educação como uma arte e como uma prática cultural - o que não impede que a possamos também considerar do ponto de vista de uma eventual ciência, e eventualmente, da ciência da educação -, a reflexão nos mostra que não só o peso da ideologia, como lado da determinação, é inevitável, em termos absolutos; e não só na educação se mostra um lado utópico também necessário, pois é preciso antecipar o que pode vir a ser o imaturo, para saber como entrar na interação educativa com ele, e/ou, também, é preciso ter alguma outra consciência antecipadora, para poder jogar-se no diálogo com o adulto com o propósito de movê-lo para uma nova situação de consciência; mais do que isto, a *utopia* é o alimento, o que move, impulsiona, faz viver a educação.

As relações entre educação e utopia seriam o reverso da reflexão, mas um reverso reflexivo relevante, para quem queira entender a relação ideologia e educação. Pierre Furter, educador suíço que também é filósofo e conhecedor da obra de Ernst Bloch, já nos deu uma contribuição importante sobre o assunto.[8]

Em termos concretos, isto quer dizer que a imaginação, por exemplo, no Brasil, de uma sociedade brasileira onde as crianças tenham menos dificuldades, estejam menos abandonadas, e onde os trabalhadores encontrem o reconhecimento da sua dignidade e de seus direitos, é uma *utopia,* no sentido de um ideal que ainda não tem lugar, e que pode/deve, provavelmente estará na consciência do educador mergulhado em sua prática, no diálogo com as crianças/ os jovens brasileiros concretos.

Neste sentido, embora isto possa parecer num primeiro momento paradoxal, o elemento utópico - esse teor de sonho com um mundo mudado, com um outro da sociedade que aí está, que quer conservar-se e provê para isto também os recursos ideológicos - repõe a situação pedagógica na sua verdade concreta e chama a atenção do educador para o mundo da vida que mantém a sua efervescência sob as aparências mais superficiais, às vezes aparentemente muito profundas, das reflexões

[8] Ver *Educação e Reflexão*. Vozes, Rio.

justificadoras de situações de dominação que se querem dissimular - quer dizer, ideológicas.

c) Ideologia e contra-ideologia são identificáveis no plano da teoria e da reflexão sobre a educação

O combate à ideologia embutida na educação, na forma de crença na igualdade de oportunidades e em certos preconceitos próprios da sociedade liberal-burguesa, tem levado a uma contra-ideologia, crítica com relação à ideologia liberal-burguesa, e com razão, colocando-se do lado das classes oprimidas. Nesta direção, pode-se tomar a reflexão de Paulo Freire, de Dermeval Saviani, de Moacyr Gadotti - para ficar no plano da filosofia da educação no Brasil-, como justíssimos empreendimentos para romper o vínculo ideológico da educação com o mundo construído a partir da cultura burguesa na escola em nível universal e especialmente, no Brasil; quer dizer, como uma produção reflexiva que tem aspecto duplo: ao mesmo tempo que é uma crítica da ideologia em seu laço com a educação brasileira[9], acaba tomando a aparência de uma contra-ideologia, uma ideologia que se põe do lado do oprimido contra o lado do opressor. Logo, é uma ideologia que tem, sem dúvida, um acerto ético e um motivo, que a situa do mesmo ponto de vista da utopia, como a definimos com Bloch, mas que permanece, enquanto ideologia, sob o risco de também ceder ao mecanismo da distorção e da dissimulação, ou seja, dos discursos feitos, que têm um objetivo social e político determinado. Ideologia libertadora não deixa de ser, até certo ponto, ainda ideologia.

Por isto é que é tão difícil enfrentar a questão da relação ideologia e educação numa perspectiva reflexionante, ao mesmo tempo realista, do ponto de vista do reconhecimento dos limites humanos, quanto à possibilidade de conhecer como na de se distanciar da situação particular, subjetivo-objetiva, e dos interesses que comprometem com situações de classe, da conservação do estado atual.

---

[9] Para ser mais detalhado nesta consideração, seria preciso, por exemplo, acompanhar os trabalhos de C.R. Jamil Cury, da UFMG.

d) Para a educação não se deixar vencer pela ideologia, não basta a utopia: a solução é ética

As reflexões que fazem esperar das reformas dos aparelhos de Estado as mudanças das relações econômicas e sociais já não seduzem facilmente os educadores. Parece-me que nos próximos tempos teremos a tarefa de repensar esse problema que associa, de um lado, o receio do efeito dissimulador da ideologia e o propósito de neutralizá-lo; de outro, a preocupação com uma ótica do educador engajado, latino-americano, do lado dos trabalhadores; com a consciência de que não basta a mudança de posição no movimento da luta de classes, para que o novo, a verdade, os valores ou, como se os queira chamar, os bons padrões éticos sejam servidos pela atividade pedagógica e, em particular, pela do professor que ensina/aprende a pensar.

Um retorno às grandes questões da ética, sem negar a perspectiva histórica e sociológica da tradição histórico-crítica e dialética, me parece um caminho necessário. Descrever o que ocorre no plano da educação, como em qualquer outro plano da existência humana, não ordena completamente o problema da inegável influência da ideologia de classe sobre a educação. Por outro lado, o alimento da educação pelos mais nobres sonhos humanos, como nos dá o sentido do utópico blochiano, e a busca de referências para o interesse emancipatório no mundo riquíssimo da arte, da religião, dos ideais da sociedade justa, não nos resolve o problema se não voltarmos a pensar, determinadamente, sobre os paradigmas da boa vida em comum e de como, concretamente, no acontecer da vivência intersubjetiva, essa boa vida em comum pode ser buscada e servida também pelos que educam. Recomendar um retorno a Aristóteles não é supérfluo.

A questão da tensão entre ideologia e ciência ou entre ideologia e utopia no plano das relações pedagógicas não se aquieta com a constatação de que temos de lidar com uma parte de ideologia na educação, e que a utopia se insere no elemento ideológico para dar chance ao fazer-se do interesse emancipatório. Como fazer bom uso, inclusive, da mudança ideológica, na prática que associa ideologia, utopia e pedagogia? É no plano das perguntas pelas normas e pelos paradigmas éticos que me parece surgir a saída para o impasse atual da educação - que ora desconhece sua submissão à ideologia e, portanto, permanece conservadora e ideológica; e ora, apesar de também sê-lo, contudo permite a ascensão de elementos de novo e utópico no real, numa prática conscientizadora que se faz, no entanto, às custas do risco de

transformar-se numa espécie de contra-ideologia, onde a procura da verdade sob a dissimulação parece vencida pelo ímpeto da nova afirmação ideológica.

Esta reflexão é apenas um início de reflexão. O seu modo de conclusão deve ser coerente; deve ser um modo aberto de conclusão, quer dizer, de inconclusão. A tarefa recebida, de dissertar sobre o tema Ideologia e Educação, me leva a deixar aqui, em aberto, a questão de uma nova tarefa para o educador imerso em situações onde a ideologia tenta dominar a prática educativa e onde esta tenta encontrar as brechas da liberdade contra a força da determinação, por onde a ideologia se deixe superar.

Faltaria uma análise da ideologia tal como ela existe no âmbito da educação no Brasil. Parece-me que a análise crítica tem sido feita[10]. Cabe-nos ir adiante, deixando vazar a inquietação que leva a deslocar a questão e desviar a pergunta para a pergunta ética: Afinal, que devemos fazer na educação? Que devemos fazer para não sermos servos da ideologia, nem sequer de uma contra-ideologia? A terceira pergunta de Kant pode orientar nosso caminho, é o que me parece.

Referências[11]

Albornoz, S. *O exemplo de Antígona*. Porto Alegre: Movimento, 1999.

Albornoz, S. *Ética e utopia*. Porto Alegre/St.Cruz: Movimento/Edunisc, 2006(2ª).

Albornoz, S.*O enigma da esperança*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Bloch, E. *Pädagogica*. Frankfurt: Suhrkamp, 1971.

Bloch, E. *O princípio esperança* (v.1,2,3). Rio de Janeiro: Contraponto/EdUerj, 2005/2006.

Chauí, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Engels/F. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. São Paulo: Moraes, 1980.

Furter, P. *Educação e reflexão*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1966.

Habermas, J. *Técnica e ciência como ideologia*. São Paulo: Abril, 1972.

[10] Ver, por exemplo, obras de Barbara Freitag e Carlos Roberto Jamil Cury, entre outros.

[11]Como indiquei na primeira nota, esta lista bibliográfica não existiu junto ao texto originário de 1992, dado o seu caráter, e tampouco esteve na sua primeira edição como capítulo do livro *O exemplo de Antígona*, em 1999. Não se trata de obras citadas no texto, onde não há citações, nem exatamente de todas as obras mencionadas, mas apenas de algumas indicações de leitura complementar.

Lefort, C. *The Political Forms of Modern Society*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1986.

Mannheim, K. *Ideologia e utopia*. Porto Alegre: Globo, 1950.

Marcuse, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

Marx, K./Engels, F. *A ideologia alemã*. Petrópolis: Vozes, 2020.

Ricoeur, P. *Ideologia e utopia*. Lisboa/Rio: Edições 70, 1991.

Stein, E. *História e Ideologia*, Porto Alegre: Movimento, 1999(3a.ed.).

Weber, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2006.

16. GASTON BACHELARD E O MARAVILHAMENTO DA CIÊNCIA: ENTRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A "PRÁXIS" PEDAGÓGICA[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.263-281

Victor Hugo Guimarães Rodrigues[2]

O nascimento de Bachelard ocorre em 1881. Mesmo nascido no século XIX, na era das revoluções, Bachelard pertence ao século XX, acompanhando atentamente e com espanto as transformações ocorridas na ciência e na poética de seu tempo. O pedagogo Bachelard, inicialmente ligado aos problemas epistemológicos, faz a passagem para o poético e do poético para o epistemológico, tentando complementá-los. As tentativas de Bachelard na resolução de tais problemas fornecem-nos uma série de fios condutores através dos quais podemos tecer a trama de sua argumentação e acompanhar a formação de seu pensamento enquanto um filósofo-sonhador.

Bachelard percorreu um longo caminho até chegar à filosofia. Considerando a si mesmo um eterno aprendiz, Bachelard segue o caminho inevitável na procura de si mesmo: torna-se professor. Inicialmente tornou-se professor de matemática, dedicando-se posteriormente ao estudo e ao ensino secundário de física e química. Como professor poderia limitar-se a repassar ou retransmitir informações e conteúdos prontos e acabados, mas, pelo contrário, começa a colocar-se diante de impasses que se transformam em perguntas fundamentais de um pedagogo. Aos poucos, Bachelard vai descobrindo que educar é alimentar sonhos. Mas como inserir o sonho no procedimento e no contexto pedagógico de seu tempo? Mais que perguntar-se sobre o que ensinar, quer saber "*como*" ensinar. Sem deixar de perguntar-se "*por que*", "*para que*" e "*para quem*" ensinar. Tais questões certamente freqüentaram as noites de insônia de nosso professor-filósofo, situando-o nos limites e impasses da cultura que o levaram para a epistemologia e para a poética. Essas inquietações decorrentes de sua

---

[1] Texto originalmente publicado em: https://www.rbhcs.com/remea/issue/view/361. DOI: https://doi.org/10.14295/remea.v14i0.2887. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Volume 14, Janeiro a Junho de 2005 .ISSN 1217-1256 p.86-114.

[2] Aluno e amigo de Osmar Shaffer, na Universidade Católica de Pelotas. Professor Doutor Titular FURG. Licenciado, Mestre e Doutor em Filosofia. Licenciado em Pedagogia. E-mail: filosofoonirico@yahoo.com.br

experiência pedagógica fornecem os elementos fundamentais para compreensão de sua filosofia.

Como professor e filósofo da ciência Bachelard pôde obter enorme reconhecimento acadêmico, sendo, ainda hoje, reconhecido como um grande epistemólogo da ciência contemporânea. Diante disso, poderia ter-se realizado completamente, mas há um algo mais que ele busca saber, que o angustia e o desconforta, dentro de um processo pessoal do filósofo que visa a compreender as diversas vias de acesso ao mundo. Entende que ensinar ciência é reconstruir a história da ciência, refazendo o momento originário em que a ciência toma consciência de si mesma. Compreende que a ciência não se esgota em si mesma e nem é a única via de acesso ao mundo.

Como filósofo, voltando-se para a cosmicidade do homem, Bachelard não perde de vista seu olhar em dupla perspectiva, tentando conciliar sua herança cultural epistemológica com suas aproximações irresistíveis com os poetas e suas imagens sedutoras da razão científica, num diálogo inquieto e provocativo com seu tempo. Suas inquietações giram em torno de uma outra via de acesso ao mundo, que complemente a ciência e que permita repensá-la em seu modo de compreender o real. Bachelard encontra na imaginação poética esse elo de complementariedade na compreensão do mundo, como sendo a outra via de acesso à qual o homem precisa percorrer experimentalmente, para sentir-se integrado aos problemas da ciência e da poética contemporâneas, reencontrando-se, enquanto ser humano integral.

O professor Bachelard expressa em suas aulas e livros, o seu desejo de saber, sua angústia e desconforto diante do mundo e de si mesmo, tentando encontrar-se. Suas aulas e livros nos fornecem sua experiência pedagógica concreta de procura de si mesmo, num modo de fazer filosofia que tenta conciliar a ciência e a poesia, a razão e a imaginação, o real e o sonho.

Georges Jean fornece um testemunho pessoal dos concorridos e memoráveis cursos de Bachelard, iniciados na Sorbonne, desde 1940:

> "A Atividade da razão e da imaginação. Durante as lições às que pude assistir na Sorbonne durante a guerra, não creio haver visto nunca, ou rara vez, Bachelard sentado e imóvel. Caminhava, colocava o giz no chão e dava a impressão de provocar sua inteligência e a nossa, sua imaginação e a nossa, e suas palavras se

> teciam, a princípio incertas, vacilantes, e depois se lançavam em fulgurações, como atos, como são as fórmulas dinamizadas de sua escrita" (Jean, 1989, p.22).

O professor Bachelard deixava-se encantar com seus alunos, antes e depois de seus cursos. Fazia filosofia numa interlocução buscada na reciprocidade interpessoal, flexibilizando a relação professor-aluno:

> "Bachelard, e disso testemunhei pessoalmente, era um maravilhoso professor[...] seu discurso, nunca prepotente nem definitivo, nem didático, brotava dele e nos exortava, antes de tudo, a refletir intensamente, com a mesma inquietude e com o mesmo risco que ele" (Jean, 1989, p.122).

As obras de Bachelard mantêm uma relação dinâmica intensa com sua experiência em sala de aula. Como resultado de suas pesquisas e de suas buscas de alternativas de ensinar, cada obra sua acaba sendo uma tentativa de responder às inquietações e aos questionamentos pedagógicos fundamentais. Por outro lado, nossa apresentação das obras de Bachelard visa também a reconstruir a elaboração que esse faz quanto à "*nova razão*" por ele proposta e com a qual quer trabalhar como professor e epistemólogo. Essa reconstrução é afirmada no desvelamento dos fundamentos científicos que ele busca ao longo de seu itinerário pedagógico/epistemológico explicitado em suas obras, como veremos a seguir.

Em 1928, aos 47 anos, começa a publicar suas teses epistemológicas: *Ensaio Sobre o Conhecimento Aproximado* (Essai sur la Connaissance Approché) e *Estudo sobre a Evolução de um Problema da Física: a Propagação Térmica dos Sólidos* (Étude sur L'Evolution d'un Problème de Physique: La Propagation Thermique das les Solides). Na primeira dessas obras, enuncia alguns princípios que nortearão suas reflexões em epistemologia: a) "**a prodigalidade do detalhe sobre o geral, a flutuação sobre a lei**" (1973, ECA, p.275) [3], como um signo objetivo do conhecimento científico; b) o princípio da retificação como fundamental para

[3] O detalhe e' tomado por Bachelard como objeto do conhecimento científico, anterior às pretensões de generalidade da ciência, porém como objeto necessário de suas investigações sobre si mesma. O detalhe "**manifesta a presença do irracional, de uma dimensão onde nossa razão não pode ascender, mas que ela decifra e que ela deve pressentir no exame das anomalias de seu próprio domínio**" (1973, ECA, p.275).

sustentar e dirigir o conhecimento, impulsionando-o sem cessar[4]; c) o objeto da ciência não é dado diretamente por uma captação imediata, mas constitui-se, a partir de aproximações sucessivas, tendo como correspondência uma sucessão de métodos usados pelo cientista, "**como uma intuição progressivamente organizada, mais apta a prolongar os conceitos**" (1973, ECA, p.29)[5].

Em 1929, publica *O Valor Indutivo da Relatividade* (La Valeur Inductive de la Relativité). Bachelard tem como parâmetro a teoria da relatividade de Einstein, assinalando que a ciência contemporânea: a) cria conceitos novos a partir de um método de descoberta progressiva, colocando em questão as teses filosóficas sustentadas na física newtoniana; b) inventa e cria a experiência; c) não capta diretamente o real, mas aproxima-se dele, postula uma realidade; d) não parte do real, porém "**visa à realidade**" (1929, VIR, p.227, 243); f) constrói o seu objeto, não o capta da natureza; g) não toma a objetividade como dada, porque concebe o método como processo de objetivação da verdade e da realidade científica; h) ergue seu sistema que constitui a teoria da relatividade, numa descontinuidade com o sistema de Newton, não sendo possível de ser previsto por este; i) postula que a verdade científica é resultado de um processo de objetivação e que é produzida para ser compreendida[6].

Bachelard publica, no ano de 1932, *O Pluralismo Coerente da Química Moderna* (Le Pluralisme Cohérent de la Chimie Moderne), estabelecendo novos pressupostos na composição da ciência contemporânea: a) o objeto da ciência não é dado, mas postulado; b) a experiência não é um ponto de partida, mas uma finalidade do processo de objetivação; c) o real assim como o possível na ciência é realizado num processo de realizações; d) as ligações entre matemática e experiência conferem uma dimensão de "*extrapolação do real*", além do dado, do imediato.

Em 1934, publica *O Novo Espírito Científico* (Le Nouvel Esprit Scientifique), onde direciona sua reflexão em torno dos problemas colocados pela teoria da relatividade e pela física quântica, que revolucionaram as noções de objeto científico, os modos de compreendê-lo e a necessidade de estabelecer novos princípios que

---

[4] Para Bachelard a retificação não é "**um simples retrocesso a partir de uma experiência infeliz, que uma atenção mais concentrada e perspicaz poderia corrigir, mas o princípio fundamental que sustenta e dirige o conhecimento, impulsionando-o incessantemente**" (1973, ECA, p.16).

[5] O aproximacionismo epistemológico inaugurado por Bachelard caracteriza a aproximação sucessiva como "**objetivação prudente, fecunda, verdadeiramente racional, pois que ela é a fé consciente de sua insuficiência e de seu progresso**" (1973, ECA, p.300).

[6] Tal concepção de verdade encontra-se também em *Ensaio Sobre o Conhecimento Aproximado*, *O Racionalismo Aplicado* e *Materialismo Racional*.

permitam situar este novo espírito científico. Seguindo essa direção, nosso filósofo estabelece como necessárias: a) uma geometria não-euclidiana; b) uma mecânica não-newtoniana; c) uma espistemologia não-cartesiana. Bachelard acompanha essa formulação filosófica, ao tentar explicitar como surge o pensamento científico contemporâneo. Toma como exemplo o fato de a física clássica estar baseada na noção de certeza, enquanto que a teoria quântica sustenta-se na noção de probabilidade. Compreende que o novo espírito da ciência contemporânea é um pensamento instruído, instrutor e construtor, que se instrui na medida em que constrói, "**é uma objetivação**"(1988, NES, p.28) que se move a partir das retificações e objetivações. O novo espírito científico é um pensamento que é um "**programa de experiências a realizar**"(1988, NES, p.30), estando unido à experiência. Criando seus objetos para pensá-los, é um pensamento criador. Um pensamento dinâmico, que trabalha a retificação e a diversificação, liberando-se da certeza, da unidade e da imobilidade. Pensa o antigo em função do novo, numa ruptura com a continuidade, que compreende as noções como movimento do pensamento. No nível do espírito científico contemporâneo, a matemática deixa de ter um caráter instrumental à disposição "**de uma razão consciente de si mesma, senhora de idéias puras**"(1988, NES, p.29), porque o esforço matemático é aquele que "**forma o eixo da descoberta**"(1988, NES, p.29), na medida em que a expressão matemática "**permite pensar o fenômeno**"(1988, NES, p.29).

Publica, em 1935, *A Intuição do Instante* (L'Intuition de L'Instant) e em 1936 *A Dialética da Duração* (La Dialectique de la Durée). Tais obras têm em comum uma tentativa de resolver a questão do tempo na ciência, afirmado, enquanto instantâneo e descontínuo. Em *A Dialética da Duração* Bachelard argumenta a favor de uma duração descontínua não-bergsoniana, mostrando o quanto o ritmo é uma noção temporal fundamental para a compreensão da descontinuidade do tempo[7], baseando-se na noção de ritmanálise, que atribui realidade temporal somente ao que vibra, enquanto estabelece a energia vibratória da matéria como energia da existência, da mesma forma que a intensidade do ritmo faz a duração temporal.

[7] Nesta direção José Américo Motta Pessanha observa: "**No lado diurno, Bachelard repete e desenvolve insistentemente a tese de seu amigo Roupnel: o tempo tem apenas uma realidade, a do instante. Opondo-se à duração contínua de Bergson com argumentos baseados na psicologia e na teoria da relatividade de Einstein, Bachelard afirma a descontinuidade essencial do tempo, que confere ao instante o caráter dramático e o torna elemento temporal primordial**" (Pessanha, 1988, p.158).

A noção de ritmanálise é tomada de um artigo de Lucio Alberto Pinheiro dos Santos, intitulado *La rythmanalise*, através do qual Gaston Bachelard resgata o caráter terapêutico dos ritmos, visando a libertar a consciência dos ritmos viciados do cotidiano e das determinações que estes ritmos mantêm sobre a fixação das formas de pensamento. Nesse sentido, observa que

> "é preciso curar a alma que sofre - em particular a que sofre com o tempo, que sofre de *spleen* - por meio de uma vida rítmica, por um pensamento rítmico, por uma atenção e um repouso rítmicos. E antes de tudo desembaraçar a alma de falsas permanências, das durações malfeitas, *desorganizando*-as temporalmente. No tempo dos Novalis, dos Jean-Paul Richter, dos Lavater, a moda foi desorganizar os psiquismos imobilizados em formas de sentimentalidades contingentes, sem força, portanto, para conduzir vidas estéticas e morais. Mas essa desorganização, levada a cabo no plano sentimental, tornou-se para nós grosseira demais. Ainda aqui, temos tentado ir mais longe com nossa filosofia da negatividade, levando nossos esforços de dissociação até o tecido temporal, delirando os ritmos malfeitos, apaziguando os ritmos forçados, excitando os ritmos langorosos demais, buscando a síntese do ser na sintonia do devir, animando enfim toda a vida sabiamente ondulada pelos timbres leves da liberdade intelectual" (1988, DD, p.9-10).

A ritmanálise surge para Bachelard como uma alternativa às determinações do método psicanálitico, resgatando, na infância, não uma fixação de traumas e complexos infelizes, mas como uma abertura para o futuro, como fonte de cura dos ritmos do homem adulto. É por essa abertura do tempo, proporcionada pela infância sonhada e eterna, que pode Bachelard fornecer-nos elementos que permitem pensar num espanto imaginário, surgido como "**um método de deslumbramento sistemático que reencontra olhos maravilhados para ver espetáculos familiares**" (1988, DD, p.134). Desse modo, para Bachelard a ritmanálise

> "se apresenta então, em oposição à psicanálise, como uma doutrina da infância reencontrada, da infância sempre possível, abrindo sempre adiante de nossos olhos um porvir indefinido. Precisamente, numa dissertação especial, que se opõe ao trabalho de Freud sobre Leonardo da Vinci, Pinheiro dos Santos dedica-se a explicar a atividade genial de Leonardo como uma *infância eterna*[...] Todo este estado lírico deve basear-se no

> conhecimento entusiasta. A criança é o mestre do homem, disse Pope. A infância é a fonte de nossos ritmos. É na infância que os ritmos são criadores e formadores. É preciso ritmanalisar o adulto para devolvê-lo à disciplina da atividade rítmica à qual ele deve o florescimento de sua juventude"(1988, DD, p. 134)[8].

A partir desse referencial, Bachelard nega qualquer referência ao tempo absoluto e à experiência temporal pura, enquanto afirma que, através da ritmanálise, o homem toma consciência da necessidade e do gosto de ultrapassar-se a si mesmo, enquanto ruptura constante com a continuidade do tempo, buscando trabalhar com ritmos salutares, porque são criadores do tempo do sonho. Ou seja, são ritmos que nos ensinam a perder tempo para sonhar.

No ano de 1938, publica *A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento* (La Formation de L'Esprit Scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance). A formação do espírito humano é uma preocupação constante no professor Bachelard, dedicado a investigar como se formam o espírito científico e o espírito poético. A formação (Bildung)[9] independe de ter uma finalidade imediata e utilitária, constituindo-se numa "*paideia*" do professor-filósofo que percorre à epistemologia e à poética como as duas margens complementares de sua formação integral, que não perde de vista buscar o homem inteiro, como um ser mutante que toma consciência "**da necessidade de mudar, que sofre se não mudar**"(1996, FES, p.20), como um ser que tem necessidade de necessidades.

> "Como se percebe, é o homem inteiro, com sua pesada carga de ancestralidade e de inconsciência, com toda a sua juventude confusa e contingente, que teria de ser levado em conta se quiséssemos medir os obstáculos que se opõem ao

[8] Sobre a infância reencontrada Bachelard escreve em *A Poética do Devaneio,* um capítulo intitulado Os *Devaneios voltados para a infância*, onde desenvolve e aprofunda suas teses sobre a necessidade do homem adulto voltar à infância, para despertar seus sonhos adormecidos.

[9] Sobre as aproximações entre os termos formação e imaginação, que ligam estas duas faces do espírito humano, Maria Noel Lapoujade em *Filosofia de la imaginación* observa que: "**O termo para nomear imaginação é por si mesmo significativo: *"Einbildungskraft"*. *"Kraft"* indica força, potência, vigor. É um termo que conota dinamismo, movimento, energia. *"Einbildung"* literalmente significa imaginação. Porém, mais detidamente, indica um sentido mais preciso. *"Bildung"* significa formação, cultura; *"bilden"* : formar, civilizar, construir, integrar; e *"Bild"* é imagem, mas também quadro, pintura**". (Lapoujade, 1988, p.74).

> conhecimento objetivo, ao conhecimento tranqüilo. Infelizmente os educadores não colaboram para essa tranqüilidade! Não conduzem os alunos para o conhecimento do objeto. Emitem mais juízos que ensinam! Nada fazem para curar a ansiedade que se apodera de qualquer mente diante da necessidade de corrigir sua maneira de pensar e da necessidade de sair de si para encontrar a verdade objetiva" (1996, FES, p.258).

Em *A Formação do Espírito Científico* há pelo menos dois sentidos precisos do termo formação, que nos servem de referência para a caracterização do título e do corpo dessa tese, principalmente o segundo. No primeiro sentido, a formação do espírito científico tem como predomínio uma dimensão genealógica de como se formou o espírito científico em sua ruptura com o espírito pré-científico, em sua reconstrução histórica. O espírito científico contemporâneo é compreendido como processo de formação produtiva, no abandono dos limites e obstáculos contidos no espírito pré-científico, enquanto território privilegiado das imagens, analogias e metáforas, contra as quais deve lutar incessantemente. Para Bachelard, há no espírito pré-científico uma forte ligação com o pensamento simbólico, que opera uma ligação entre pensamento e experiência. Na obra referida, Bachelard observa que na ciência contemporânea há uma supremacia "**do conhecimento abstrato e científico sobre o conhecimento intuitivo**" (1996, FES, p.132), que pensa fazer ciência a partir de uma relação imediata com o real, ou como se a realidade fosse dada imediatamente ao homem, desconsiderando suas mediações, o que leva Bachelard a criticar a experiência primeira como um obstáculo epistemológico e pedagógico.

Ainda em *A Formação do Espírito Científico*, há um privilégio do conhecimento científico, quando pela primeira vez aparece na obra de Bachelard a cisão entre ciência e poesia, sendo essa subordinada àquela, porque a poesia está presa às imagens alquímicas e às metáforas que seduzem a razão. Nesse momento de sua investigação, para o Bachelard professor-epistemólogo, é preciso psicanalisar a razão e a linguagem da ciência, livrando-as internamente da sedução das imagens, afirmando uma linguagem verdadeiramente científica da era contemporânea, que passa por uma retificação dos conceitos. A retificação conceitual situa-se dentro de um processo de realização, que passa por mediações experimentais através de uma precisão discursiva. O espírito científico trabalha com propriedades indiretas, o que tende a diminuir o

número de adjetivos, hierarquizando e não justapondo atributos, criando novos termos para uma nova ciência.

No segundo sentido, a formação adquire uma dimensão pedagógica reformadora e auto-reflexiva, num processo constante de abstração e renascimento, no qual o ensino de ciências está associado à produção científica. O espírito científico nasce de uma forma livre e quase anárquica, não escolarizada, numa dinâmica da curiosidade e admiração, que prepara o espírito humano para a pesquisa e o ensino. A formação adquire aqui o caráter de experiência de iniciação que transforma, reciprocamente, a ciência e o pensamento científico, como bem nos diz nosso pedagogo Bachelard:

> "o pensamento científico, sob a forma exclusiva na qual o vivem, é psicologicamente formador. [...] o pensamento abstrato e matemático prolonga a técnica. Eis que o pensamento científico reforma o pensamento fenomenológico. A ciência contemporânea é cada vez mais uma reflexão sobre a reflexão" (1996, FES, p.306-307).

Nesse sentido, a formação diz respeito ao procedimento experimental da ciência, numa ação recíproca entre produção científica e o ensino de ciências como processo de aprendizagem da descoberta e invenção científica, requerendo um longo trabalho de elaboração cultural, caracterizando *A Formação do Espírito Científico* como a principal obra de reflexão pedagógica escrita por Bachelard.

Para compreender a formação cultural da ciência contemporânea, Bachelard toma como procedimento inovador, em *A Formação do Espírito Científico*, a utilização da psicanálise como método de pesquisa e análise não individual, mas cultural e coletivo, das lógicas e dos mecanismos internos inconscientes dos procedimentos científicos, revelando os bloqueios da ciência, chamados por Bachelard "obstáculos epistemológicos" que impedem internamente o surgimento de um novo espírito científico. Tais obstáculos não são externos, mas internos ao processo de conhecer, agindo como imobilizadores, causando estagnação, repressão e inércia da dinâmica cognitiva da ciência. A psicanálise do conhecimento objetivo revela que "*a ciência é a estética da inteligência*" (1996, FES, p.13). A psicanálise é utilizada também para revelar procedimentos que escravizam o conhecimento científico ao

imediatamente útil, pois, quando a psicanálise do pragmatismo é bem realizada "quero saber para poder saber, nunca para *utilizar*" (1996, FES, p.305).

Para Bachelard, a formação científica contemporânea é acompanhada de uma elaboração de uma nova metodologia de trabalho, onde a técnica objetiva produz ciência e é um produto científico, concretizando idéias teóricas abstratas, num procedimento que tende a situar o homem objetivamente no mundo epistêmico. Bachelard a caracteriza como "*fenomenotécnica*", no sentido que a ciência contemporânea constrói seus objetos e que cada método científico articula-se numa lógica que vai tornando inteligível o real produzido. A fenomenotécnica é uma articulação entre cada método, com o fenômeno criado por uma técnica e estudado em sua especificidade, tomando como referência as relações entre o esforço matemático (não descritivo, nem geométrico, mas formativo) e a experiência, como forma de pensar o fenômeno, unindo numa dialética dinâmica o abstrato e o concreto na experiência científica.

A fenomenotécnica trabalha com a produção matemática de fenômenos, levando em conta a resistência do mundo, pois

> "sem dúvida o mundo costuma resistir, o mundo resiste sempre, e é preciso que o esforço matematizante se corrija, se amolde, se retifique. Mas ele se retifica enrijecendo-se. De repente, a eficácia do esforço matematizante é tal que o real se cristaliza nos eixos oferecidos pelo pensamento humano: novos fenômenos se produzem. Pois é possível falar sem hesitação de uma criação dos fenômenos pelo homem" (1996, FES, p.305-306).

A fenomenotécnica torna visível o invisível, torna audível o inaudível, como produção matemática do fenômeno, a partir de um ponto de maturidade que permite sua realização, como pode ser exemplificado pela produção do elétron. Bachelard mostra que mesmo o elétron existindo antes do homem do século XX, ele não cantava como o faz na lâmpada de três eletrodos. Essa realização fenomenológica do elétron

> "produziu-se num ponto preciso da maturidade matemática e técnica. Teria sido inútil tentar uma realização prematura[...] Porém, a música do elétron num campo alternativo foi realizável. Esse ser mudo nos deu o telefone. O mesmo ser invisível vai nos dar a televisão" (1996, FES, p.306).

Por outro lado, a ciência que tenta realizar o fenômeno prematuramente, sem respeitar o ponto preciso de sua maturidade experimental e fenomenológica de realização, está fadada ao fracasso, pois toda essa tentativa infrutífera mostra que não passava de "**um pobre sonho que valorizava uma pobre ciência**"(1996, FES, p.306).

Além da produção científica dos fenômenos, Bachelard direciona-se para a produção de uma nova forma de ensinar ciências, estabelecendo seu diagnóstico:

> "Se formos além dos programas escolares até as realidades psicológicas, compreenderemos que o ensino das ciências tem de ser todo revisto; que as sociedades modernas não parecem ter integrado a ciência na cultura geral. A desculpa dada é que a ciência é difícil e que as ciências se especializam. Mas, quanto mais difícil é a obra, mais educativa ela será. Quanto mais uma ciência é especial, mas concentração espiritual ela exige; maior também deve ser o desinteresse que a guia. O princípio da *cultura contínua* está, aliás, na base da cultura científica moderna" (1996, FES, p.309).

Situado na dimensão pedagógica da formação no processo de ensino de ciências, o professor Bachelard está preocupado em evitar que as verdades racionais se desgastem e tornem-se hábitos intelectuais, invertendo a tendência de perderem a apoditicidade e seu poder de alimentarem as descobertas e as invenções. Observa nosso pedagogo que os professores, presos a uma visão reprodutivista do processo ensino aprendizagem substituem descobertas por aulas, calcados que estão na verticalidade da relação professor-aluno, na nefasta autoridade do professor[10] e no ensino de conhecimentos efêmeros e desordenados. Desse modo, comenta que "**na escola, o ambiente jovem é mais formador que o velho; os colegas, mais importantes do que os professores**" (1996, FES, p.229). Direcionando-se para a inversão desta nociva hierarquia pedagógica e da determinação do passado sobre a pedagogia do presente, Bachelard recomenda que

[10] Essa reflexão remete a Cícero, quando afirma que "**Na maior parte das vezes a autoridade dos que ensinam é nociva aos que desejam aprender**", pensamento esse citado por Montaigne nos *Ensaios*, no Capítulo XXVI, intitulado Da educação das crianças (Montaigne, 1972, p.81). Aqui encontra-se uma herança remota da reflexão sobre a pedagogia científica feita por Gaston Bachelard.

> "pode-se continuar o passado negando-o, pode-se venerar o mestre contradizendo-o. Aí, sim, a Escola prossegue ao longo da vida. Uma cultura presa ao momento escolar é a negação da cultura científica. Só há ciência se a Escola for permanente. É essa escola que a ciência deve fundar. Então, os interesses sociais estarão definitivamente invertidos: a Sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a Sociedade" (1996, FES, p.309-310).

Bachelard não coloca no social a referência última da transformação pedagógica, buscando na escola uma forma de interferência social na medida em que o ensino é pensado enquanto educação permanente e transformadora.

A escola é vista por Bachelard como o ambiente de possibilidades de renovação social das alternativas de ensino e pesquisa da ciência, no qual é buscada a cooperação em lugar da competição, flexibilizando a relação pedagógica, visando à formação pedagógica ativa:

> "para que a ciência objetiva seja plenamente educadora, é preciso que seu ensino seja socialmente ativo. É um alto desprezo pela instrução o ato de instaurar, sem recíproca, a inflexível relação professor-aluno" (1996, FES, p.300).

Desconsiderando a formação dos alunos dentro do espírito contemporâneo da ciência, os professores sustentam-se nessa relação inflexível na qual o professor emite juízos dogmáticos, os quais são obstáculos pedagógicos, impedindo que o aprendiz saia de si, com vistas a encontrar uma objetividade realmente científica. A ciência contemporânea, pelo contrário, exige diversas perspectivas do pesquisador e do professor de ciências, visando a uma inter-relação com outras perspectivas espaço-temporais. Quer dizer,

> "o ser vivo aperfeiçoa-se na medida em que pode ligar o seu *ponto de vista*, fato de um instante e de um centro, a durações e espaços maiores. O homem é homem porque seu comportamento objetivo não é imediato nem local" (1996, FES, p.307).

Isso evidencia as mediações que são necessárias para estabelecer a relatividade de um ponto de vista, que se complementa na ligação com outros diferentes pontos de vista, contrastando com estes.

Em sua análise, o professor Bachelard percebe os obstáculos pedagógicos no ensino escolar de seu tempo, na medida em que vai compreendendo que o espírito investigativo, propulsor da elaboração das verdades e realidades racionais, é substituído pela autoridade dogmática de um espírito repetitivo de verdades estáticas já prontas e acabadas. Esse fato inverte o processo cognitivo, que deveria ter como ponto de partida as inquietações que levam às invenções e aos descobrimentos, colocando como ponto de partida os resultados do processo investigativo e da experiência, as conclusões dos cientistas e, tomando as respostas aos problemas científicos como definitivas. Ora, tomar os resultados da ciência como princípios evidentes por si mesmos acaba por esclerosar a investigação e impedir a possibilidade da pesquisa efetiva dos processos através dos quais os cientistas elaboraram suas experiências e através dos quais chegaram a alguns, dentre os resultados possíveis. Em lugar de alimentar o espírito dinâmico da ciência contemporânea, esse é trocado por um conhecimento estático, no qual a concepção de verdade surge em seu aspecto evidente e perene, com a conseqüente perda do senso de novidade espiritual e interesse pedagógico inovador.

O professor Bachelard tenta evitar o desgaste das verdades racionais que tendem a perder a apoditicidade e a tornar-se hábitos intelectuais, como desgaste nocivo à pesquisa e ao ensino do novo espírito científico. Bachelard aproxima a produção da realidade e da verdade científica com o ensino de ciências, propondo a necessidade de ensinar as descobertas - como processo dinâmico de investigação - ao longo da história das ciências, preparando o espírito da novidade, criando o ambiente mais formador do espírito científico na era contemporânea, em que a ciência da invenção e da descoberta seja possível. É ilustrativa aqui a sua aproximação com Balzac:

> "Balzac dizia que os solteirões substituem os sentimentos por hábitos. da mesma forma, os professores substituem as descobertas por aulas. Contra essa indolência intelectual que nos retira aos poucos o senso de novidade espiritual, o ensino das descobertas ao longo da história científica pode ser de grande ajuda. Para ensinar o aluno a inventar, é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir. É preciso também *inquietar* a razão e desfazer os hábitos do conhecimento objetivo" (1996, FES, p.303-304).

Para Bachelard, a construção científica e seu ensino devem ser sustentados numa razão de grupo, efetivados numa comunidade de cientistas e pelo resgate da escola como comunidade de investigação científica, onde é trabalhada a dimensão "*politrópica*" da razão, como jogo de razões múltiplas. A escola é compreendida como território da inquietude racional, sendo preciso "**incitar os jovens, como grupo, à consciência de uma razão de grupo**" (1996, FES, p.299-300). Na escola é possível "**viver e reviver o momento de objetividade, estar sempre no *estado nascente* de objetivação**" (1996, FES, p.305), num trabalho exigente e constante de descobrimento instrutor e modificador. Na escola, uma descoberta é uma transformação, já que "**uma descoberta objetiva é logo uma retificação subjetiva. Se um objeto me instrui, ele me modifica**"(1996, FES, p.305). Promover uma razão de grupo na escola é uma das formas de garantir objetividade social das verdades e realidades elaboradas nas experiências científicas. Bachelard compreende que a vontade de espírito científico ainda não é um "***valor social***"(1996, FES, p.309), tornando necessária uma vontade social poderosa que permita o êxito da ciência, enquanto instância de descoberta, novidade, invenção e inquietações humanas. Nesse registro de criação da produção científica e do ensino da ciência é que se pode dizer que "**só se pode amar o que se destrói**" (1996, FES, p.309)[11].

A experiência pedagógica permite ao professor Bachelard negar o conhecimento que não se nega a si mesmo, incorporando o erro ao processo de formação do conhecimento científico contemporâneo e ressaltando a reciprocidade entre o ensinar e o aprender. Bachelard toma o ensino como compromisso ético do educador, tendo consciência de que a verdade e a mentira vão sendo elaboradas dentro do processo que trabalha a dinamicidade e a autocrítica, rompendo com o dogmatismo. Como declara:

> "A nosso ver, o princípio *pedagógico* fundamental da atitude objetiva é: *Quem é ensinado deve ensinar*. Quem recebe instrução e não a transmite terá um espírito formado sem dinamismo nem autocrítica. Nas disciplinas científicas principalmente, esse tipo de instrução cristaliza no dogmatismo o conhecimento

[11] Ao afirmar, que a ciência contemporânea tem uma dimensão recíproca de criatividade e destruição, Bachelard está muito próximo do espírito de superação de Nietzsche quando este afirma o nexo indissociável entre criação e destruição, não sendo excludentes, mas complementares no processo que afirma um espírito criador, tendo como base que "**sempre destrói, aquele que deverá ser um criador**" (Za/ZA I Dos mil e Um alvos), alimentado por um contínuo esforço contra a resistência de tudo que possa impedir a destruição criadora.

> que deveria ser um impulso para a descoberta. Além disso, não propicia a experiência psicológica do erro humano" (1996, FES, p.300).

Disso decorre a importância pedagógica de errar, numa epistemologia que não foge ao erro, mas antes pelo contrário, assume-o plenamente como pressuposto da pesquisa, da experiência e da pedagogia científica. Nesse caso, o erro, longe de ser evitado e dominado, é buscado como processo das invenções da pesquisa e do ensino, como essencial no caminho para a verdade.

> "A experiência *científica* é portanto uma experiência que *contradiz* a experiência *comum*. Aliás, a experiência imediata e usual sempre guarda uma espécie de caráter tautológico, desenvolve-se no reino das palavras e das definições; falta-lhe precisamente esta perspectiva de *erros retificados* que caracteriza, a nosso ver, o pensamento científico" (1996, FES, p.14).

É através de erros retificados que vão sendo constituídas as experiências científicas, o pensamento do homem de ciência e a formação do professor. Bachelard não deixa de salientar a dimensão positiva, normal e útil do erro:

> "E murmuremos, por nossa vez, dispostos para a vida intelectual: erro, não é um mal. [...] É então que se tem acesso ao erro positivo, ao erro normal, ao erro útil.[...] Ao longo de uma linha de objetividade, é preciso dispor a série dos erros *comuns* e *normais*. Assim seria possível sentir todo o alcance de uma psicanálise do conhecimento, se essa psicanálise fosse um pouco mais extensa. Essa catarse prévia, não a podemos efetuar sozinhos, e é tão difícil empreendê-la como psicanalisar a si mesmo" (1996, FES, 298-299).

Contrapondo-se ao cotidiano do ensino repetitivo e habitual que não admite o erro, a experiência do erro é a experiência dos começos, de quem cria seu próprio mundo. A experiência pedagógica do erro é uma experiência originária do espanto diante da aceitação do erro como necessário para a criação e a invenção do mundo, quando ainda não foi racionalizado, nem organizado numa linguagem conceitual, como momento de preparação da linguagem científica.

Ensinando ciências, Bachelard refaz a história das origens científicas, observando que a história da ciência, enquanto processo de produção do

conhecimento científico "**é uma alternativa sempre renovada de empirismo e racionalismo**" (1996, FES, p.302) que se alternam, criando um dinamismo necessário para a produção científica.

É um conhecimento que se produz na dinâmica do ensinar e do aprender, nas lições recebidas e nas lições ensinadas, que trabalhando a alternância entre o escutar e o falar, constituindo a seriedade do jogo, que rompe com a cisão entre o lúdico e o sério, numa série de tons filosóficos que se efetivam no ensino:

> "Acreditamos que sempre existe um jogo de tons filosóficos no ensino efetivo: *uma lição recebida é psicologicamente um empirismo; uma lição dada é psicologicamente um racionalismo*. Eu estou escutando: sou todo ouvidos. Eu estou falando: sou todo espírito" (1996, FES, p.301).

Seguindo a inspiração da análise bachelardiana, Vera Lúcia Gonçalves Felício comenta que o empirismo e o idealismo estão "**baseados nas categorias de sujeito e de objeto e na manutenção das mesmas condições para o conhecimento científico e para a experiência em geral**" (Felício, 1994, p.xxi). Isso faz com que ambos, empiristas e racionalistas troquem entre si acusações de irracionalismo, sem perceber que, psicologicamente, essa compreensão da irracionalidade do interlocutor, seja ele racionalista ou empirista, faz parte da dinâmica do diálogo entre concepções distintas de mundo.

Bachelard relativiza as certezas estabelecidas nessa discussão, ressaltando o quanto o erro constitui o diálogo, e que negar a discussão é cair numa conversa infrutífera do ponto de vista da ciência contemporânea, mostrando que, embora

> "estejamos dizendo a mesma coisa, o que você diz é um pouco irracional; o que eu digo é sempre um pouco racional. Você está sempre um pouco errado, eu sempre tenho um pouco de razão. A matéria ensinada tem pouca importância" (1996, FES, p.301).

Relativizando a verdade e o erro, Bachelard pode compreender que a pedagogia científica visa ao "*como*" ensinar, muito mais que sobre o objeto ou matéria ensinados. Esse procedimento contraria a concepção pedagógica de que a matéria ensinada contenha sua verdade, independentemente do modo como é ensinada. O professor

Bachelard tende a compreender a verdade dos conteúdos científicos ensinados, inseridos nas estratégias pedagógicas para ensiná-los.

Porém, Bachelard não desconsidera que a tensão estabelecida no diálogo entre distintas concepções da ciência acaba consistindo "**de um lado, em resistência e incompreensão, e, de outro lado, em impulso e autoridade**" (1996, FES, p.302), o que se torna um obstáculo para um ensino efetivo de todo ensino científico vivo.

Bachelard compreende que o processo de construção da ciência e de formação do espírito científico é sempre renovado, e que a novidade sempre impera, sendo esperada, assim "**como o conhecimento objetivo nunca está terminado, como *objetos* novos vêm continuamente trazer assuntos a discutir no diálogo do espírito e das coisas**" (1996, FES, 302). É preciso criar essa possibilidade sempre aberta para que um diálogo se estabeleça, permeando a ciência de objetos sempre novos a lhe provocar a discussão e a polêmica, como instâncias salutares do processo que busca garantias de cientificidade.

Abreviaturas das obras de Gaston Bachelard

Air – O Ar e os sonhos
ARPC – L'Activité rationaliste de la physique contemporaine
DD – Dialética da Duração
DR – O Direito de Sonhar
Eau – A Água e os sonhos
ECA – Essai sur la connaissance approchée
FES – A Formação do espírito científico
IA – Les Intuitions atomistiques
MR – O Materialismo racional
NES – O Novo espírito científico
PR – Poética do Devaneio
RA – O Racionalismo aplicado
VIR – La Valeur inductive de la relativité

Bibliografia

BACHELARD, G. *Essai sur la connaissance approchée*. 4.ed. Paris, Vrin, 1973.

BACHELARD, G. *La Valeur inductive de la relativité*. Paris, Vrin, 1929.

BACHELARD, G. *Le Rationalisme appliqué*. 4.ed. Paris, PUF, 1970.

BACHELARD, G. *L'Activité rationaliste de la physique contemporaine*. Paris, PUF, 1951.

BACHELARD, G. *O Novo espírito científico*. (trad. Remberto Francisco Kuhnen). In: *Col. Os Pensadores*. 3.ed. São Paulo, Abril Cultural, 1988. p.1-91.

BACHELARD, G. *Les Intuitions atomistiques*. Paris, Boivin, 1933.

BACHELARD, G. *Dialética da duração*. (trad. Marcelo Coelho). São Paulo, Ática, 1988.

BACHELARD, G. Le Problème philosophique des méthodes scientifiques. (Discours au
Congrès International de Philosophie des Sciences) In: *L'Engagement rationaliste*. Paris, PUF, 1972, p.35-44.

BACHELARD, G. *A Formação do espírito científico*. (trad. Estela dos Santos Abreu). Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.

BACHELARD, G. A Filosofia do não*:* ensaio de uma filosofia do novo espírito científico. (trad. Joaquim José Moura Ramos) In: *Col. Os Pensadores*. São Paulo, Abril, 1974. p.159-245.

BACHELARD, G. O Ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento. (trad. Antônio de Pádua Danesi). São Paulo, Martins Fontes, 1990.

BACHELARD, G. *O Racionalismo aplicado*. (trad. Nathanael C. Caixeiro). Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

BACHELARD, G. *O Materialismo racional*. (trad. João Gama). Lisboa, Edições 70, 1990.

BACHELARD, G. A Poética do devaneio. (trad. Antonio de Pádua Danesi) São Paulo, Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, G. O Direito de sonhar. (trad. José Américo Motta Pessanha, Jaqueline Raas, Maria Isabel Raposo, Maria Lúcia de Carvalho Monteiro). São Paulo, Difel, 1985.

BACHELARD, G. *A Epistemologia*. (trad. Fátima Lourenço Gotinho e Mário Carmino Oliveira). Lisboa, Edições 70, s.d.

FELÍCIO, V. L. G. *A Imaginação simbólica nos quatro elementos bachelardianos*. São Paulo, EDUSP/FAPESP, 1994.

JEAN, G. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. (trad. Juan José Utrilla). México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

LAPOUJADE, M. N. Filosofia de la imaginación. México, Siglo XXI, 1988.

MONTAIGNE, M. Ensaios. (trad. Sérgio Milliet) In: *Col. Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1972.

NIETZSCHE, F. *Assim Falou Zaratustra*. (trad. Mario da Silva) 7.ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1994.

PESSANHA, J. A. M. Bachelard e Monet: o olho e a mão. In: NOVAES, Adauto (org.) O Olhar. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

4ª SEÇÃO
FILOSOFIA POLÍTICA, ECONOMIA E DIREITOS SOCIAIS

17. CIDADANIA E DIREITOS SOCIAIS – A ATUALIDADE DO DEBATE[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.285-296

Helenara Fagundes[2]
Vera Maria Ribeiro Nogueira[3]

Apresentação

A questão da cidadania é encontrada na maioria dos discursos de natureza política e filosófica das formações sociais deste século XXI, particularmente relacionada aos direitos humanos que, sem dúvida, são fundamentais para a constituição de uma vida civilizada considerando os patamares de dignidade e emancipação humana, frutos do processo civilizatório. No entanto, o exercício da cidadania hoje, em decorrência das implicações dos processos de globalização e da onda neoliberal que varreu as sociedades capitalistas ocidentais, vem sendo ameaçado. Uma destas ameaças se localiza na incapacidade dos Estados de regular e controlar a efetivação dos direitos. De acordo com Nogueira (2004), os direitos humanos em geral e, sobretudo, os direitos sociais ficam sem anteparo estatal. Eles correm o risco de não serem efetivados ou de serem fragmentados em níveis de cidadania – limitada, negada e esperada, ou seja, a cidadania das mulheres, dos negros(as) das crianças e adolescentes da população LGBT+ e dos migrantes, consoante posição de Gómez e Boyer (2003). Outra ameaça se localiza nos diferentes significados que vêm assumindo as categorias clássicas, ocorrendo uma polissemia que confunde e dificulta a articulação dos interesses, construindo-se um ideário amorfo e acrítico, em que todos são "iguais".

Assim, partindo de uma concisa construção histórica sobre cidadania e direitos, este artigo resgata as posições contemporâneas a respeito desses temas, indicando, ainda que de forma sucinta, seus pressupostos e limites. O texto debate sobre a apreensão dos direitos sociais em sua concretude e materialidade cotidianas, evidenciando sua permeabilidade diante das alterações conjunturais e estruturais.

---

[1] Este texto foi publicado originalmente no periódico ConsCiência Social – ISSN 0328-2856.

[2] Departamento de Serviço Social da UFSC da UFSC e Programa e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: helenarasf@hotmail.com

[3] Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas e Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do CNPq. E-mail: vera.nogueira@cnpq.br

Enfim, busca respostas às seguintes indagações: que distinção se faz quando se fala em cidadania e direitos sociais? Como essas duas categorias vêm sendo imbricadas e tratadas de forma distinta entre os projetos societários em confronto na sociedade atual? Quais são os termos do debate? Como interferem na concepção de política social, em termos teóricos e práticos?

Revendo categorias clássicas

Quando se abordam categorias como cidadania, cidadania social ou direitos sociais de cidadania, tem-se clareza dos limites que essa decisão impõe, pois essa discussão está situada no campo dos direitos, que são nomeados por tendências críticas de direitos burgueses. Ao serem subsidiários dos direitos humanos, entretanto, pode-se afirmar que assumem as mesmas características dos direitos morais. São igualmente apreendidos como antecedentes a qualquer ordenamento normativo, estando firmados em um estatuto institucional emergente da vida cotidiana, das condições objetivas e dependentes dos modos de organização da produção e da reprodução social. Do mesmo modo, qualquer análise sobre a institucionalização dos direitos sociais, nessa abordagem, implica em articulá-la às condições reais de existência, tendo como pressuposto as relações econômicas e sociais que condicionam, no limite, os fenômenos jurídicos e políticos.

Entende-se, no campo da apreensão da concepção do direito e do Estado, como este ordena aquele contendo, estruturalmente, uma essência social, ou seja, consequência de uma construção sócio-histórica, mutável e posterior às formações sociais. Por essa mesma razão, não se partilha da concepção de um direito social ou econômico como um evento natural, existente *per se*, mas, sim, partindo das relações de produção e reprodução social, concretas e objetivas.

O termo cidadania, na cultura clássica, desde Aristóteles, Rousseau e Maquiavel, descrevia um *estado de fato* e um *ideal de vida*, isto é, o estatuto legal e político dos membros da cidade ou da república e a harmonia entre a virtude privada e o espírito público. No mundo contemporâneo, essas condições foram modificadas com o aparecimento do individualismo do mundo moderno e sua exacerbação nas últimas décadas. A participação política como ideal clássico e o incentivo ao bem comum, encontrados em Rousseau, perdem seu vigor instituinte. Tais valores vão sendo substituídos pela proteção do indivíduo e de sua esfera privada em relação às

interferências de outrem, da sociedade, do político e mesmo das vicissitudes da existência, com a expansão radical da função protetora do Estado no século XX.

O contexto social de hoje, caracterizado pela complexidade e pelo pluralismo, é marcado por uma diversidade étnica, cultural, de valores e de concepções relacionadas ao *bem*, muitas vezes incompatíveis entre si, mas, paradoxalmente, tal diversidade deve ser compreendida e aceita para a efetivação da cidadania. A forma mercantil do capitalismo monopolista reforça o estilo de vida consumista e individualista, sendo os seres humanos vistos como objetos de consumo, resultando num efeito perverso identificado por Bauman (2001 p. 96): "A solidariedade humana é a primeira baixa causada pelo triunfo do mercado consumidor."

Segundo Lipovetsky (2004), com o recuo da influência da Igreja e com a ascensão, no período, do mercado, o que importa é *ter*. O autor denomina essa situação de *neo-individualismo*, levando ao aguçamento exacerbado do consumo e ao rompimento com a boa vontade que fundamenta a moral e a consequente preocupação com o interesse coletivo. Por outro lado, na época presente, observa-se, igualmente, a multiplicação dos questionamentos éticos, das comissões de bioética, da luta contra a corrupção, da ética dos negócios, da filantropia, das ações comunitárias. Entretanto, ao mesmo tempo em que essa exigência ética se apresenta no nosso cotidiano através da mídia, paradoxalmente, também esta volta-se para o bem-estar individual, enaltecendo valores individualistas do sucesso pessoal.

Predomina, portanto, um interesse maior dos indivíduos em satisfazer seus próprios interesses, como Tocqueville (2004) há muito suspeitava, pois afirmava que libertar as pessoas pode torná-las *indiferentes*. O indivíduo é o pior inimigo do cidadão, sugeriu o mesmo autor. "O *cidadão* é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade – enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à *boa sociedade* ou à *sociedade justa"* **(**BAUMAN, 2001, p. 45).

Observa-se que o discurso parametrado unicamente pelo fundamento ético corre o risco de autonomizar-se da concretude do mundo da vida, tornando possível, idealmente, a construção de um mundo igualitário, onde interesses em presença são metamorfoseados em interesses comuns pelo mundo ético. Os direitos são debatidos em outro registro com uma certa dificuldade de serem apreendidos em sua expressão cotidiana, distanciando-se dos sujeitos políticos que poderão reverter esse quadro.

A partir da Conferência de Viena, em 1993, aponta-se um enfoque mais unitário em relação à segmentação dos direitos civis, políticos e sociais. As críticas orientam-se no sentido de serem direitos humanos e, portanto, não se concebe uma divisão restritiva de sua concepção integral. Embora reconhecendo a pertinência da afirmação acima, entende-se que, em situações específicas e operacionais, a dissolução apontada favorece a perda de referenciais mobilizadores, inviabilizando a organização de sujeitos políticos em busca de acesso e garantias de direitos de natureza civil, política e social. O que se argumenta a seguir é a possibilidade de os direitos civis e políticos serem também considerados sociais.

Audard (2003), recuperando a concepção clássica de Marshall, argumenta sobre o fundamento social dos direitos civis e políticos, favorecendo a apreensão da cidadania no mundo atual. Para Audard (2003), primeiro esses direitos são ***cívicos*** – os direitos da pessoa: a igualdade perante a lei, a segurança, a liberdade física, de movimento, as liberdades de pensamento, de consciência, de religião, de opinião e de expressão, entre outros, o direito à propriedade privada – que ao mesmo tempo são direitos ***sociais***.

Os direitos do cidadão são vinculados aos direitos humanos, que se caracterizam por vantagens ou bens particulares garantidos para todos. "Esses direitos são legitimados em nome de valores universais, liberdade, igualdade e justiça, mas suas modalidades são necessariamente particulares" (AUDARD, 2003, p. 249).

Na contemporaneidade, a partir do desenvolvimento cíclico do capitalismo, a cidadania vai incorporando complexas dimensões: civil, política e a emergente *cidadania social*, definida por Santos (1999 p 233) como "[...] a conquista de significativos direitos sociais, no domínio das relações de trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e da habitação por parte das classes trabalhadoras [...]."

Kymlicka e Norman (1997), Mouffe (1996) e Dagnino (1994) afirmam ser a cidadania mais do que um conjunto de direitos e responsabilidades, envolvendo um sentido de identidade política e de pertencimento a uma comunidade política, uma cidadania ativa no sentido forte do termo. Não se aceita, contemporaneamente, a cidadania simplesmente como um conjunto de garantias e deveres. Implica, igualmente, uma identidade e um sentido de pertencimento a uma comunidade política com capacidade de organizar, de modo democrático e justo, interesses conflitantes.

Tendo como base a premissa acima, novos aportes vêm sendo incluídos na discussão sobre os direitos sociais, mormente os que os apreendem aglutinando interesses e favorecendo a abertura de instâncias de confrontos e negociações entre o Estado, o capital e o trabalho.

Outro elemento importante para a compreensão da cidadania é o princípio das nacionalidades, que remodelou e ressignificou o conceito. Em relação ao princípio do direito dos povos, a soberania se dá como atributo da nação, do povo e não somente do governante. O princípio das nacionalidades lembra que a nação é anterior à cidadania, pois é no quadro da comunidade nacional que os direitos cívicos podem ser exercidos e garantidos. A cidadania, dessa forma, limita-se ao espaço territorial da nação (VIEIRA, 2001). Esse aspecto aponta consequências para os processos de integração entre os países. Cabe recordar que a afirmação acima traduz uma indicação teórica e analítica clara, que pode ser encontrada em Oliveira (1999 p.56), quando o autor afirma a existência da mediação da cidadania pelo espaço público e pelas instituições, o que exige uma expressão coletiva. Há a exigência, ainda, da autonomia,

> a plena capacidade de intervir nos negócios da sociedade, e através de outras mediações, intervir também nos negócios do Estado que regula a sociedade da qual ele faz parte. Isso na concepção ativa de cidadania, não apenas de quem recebe, mas na verdade de um ator que usa seus recursos econômicos, sociais, políticos e culturais para atuar no espaço público.

A autonomia, para o autor, não é uma categoria *vazia,* pelo contrário, ela significa que o cidadão só tem esse atributo quando consegue acessar e utilizar os recursos e trabalhar com eles de acordo com sua contemporaneidade. Não é uma autonomia unicamente no plano formal, mas a autonomia que lhe permite viver e reconhecer a alteridade dos outros, o que é fundamental em sociedades complexas. Entende-se que esse conceito é fundamental para os assistentes sociais, na medida em que se traduz em situações do mundo da vida.

Adensando a apreensão, recupera-se outra afirmação de Oliveira (1999), que, ampliando sua tese sobre direitos e cidadania, trata a questão da autonomia como exigência para a atuação no espaço público, como uma construção que não se finda ao se obter a garantia de um direito. Nesse campo, podem ser lembrados os dois critérios

que definem o alcance do bem-estar ou o limite para a garantia dos direitos sociais: a autonomia e a sobrevivência.

Para Oliveira, a construção da cidadania exige a integração de cada uma das especificidades componentes das dimensões particulares dos seres humanos. O autor afirma ser "a partir dessas especificidades que você constrói a cidadania" (OLIVEIRA, 1999). Ao compor aspectos essenciais da discussão, ele aponta para o trânsito entre as dimensões integrantes da cidadania e a proteção social a partir do Estado como uma das condições de sobrevivência e autonomia. Resgata, nesse movimento, a importância das mediações institucionais para a ampliação do espaço público.

Embora a ideia da proteção social pública tenha uma aceitação quase inconteste, mesmo entre as tendências vinculadas ao pensamento liberal, o debate, hoje, sobre o tema é permeado por um novo registro. Constata-se o fenômeno caracterizado como *alargamento* da cidadania, tanto a partir da conquista de novos horizontes e da emergência de novos atores sociais, como em decorrência dos processos de globalização em curso ao se sinalizar para a construção de uma reorganização jurídico-institucional. A expansão da cidadania em termos econômicos é prevalente, distanciando-se das pretensões de uma cidadania social ou integral, factível de reacender o ideal de igualdade para todos.

A cidadania e os novos modelos de proteção social

Se até um passado recente o Estado de Bem-Estar, nos países capitalistas avançados, firmou-se através de modelos institucionais de grande normatividade, incorporando em suas funções a garantia dos direitos sociais de cidadania, hoje esse papel vem sendo atribuído a uma pluralidade de sujeitos políticos, com orientações ético-políticas distintas e concepções sobre necessidades sociais dos mais diversos matizes.

Na década de 1980, com a ascensão de governos conservadores na Europa e nos Estados Unidos, adotou-se uma nova agenda de reformas, em que se destacou a ascensão da esfera privada em detrimento da esfera pública no campo das políticas sociais. Tanto o mercado quanto o *setor voluntário* passam a merecer destaque "a partir do momento em que os governos decidiram diminuir a oferta de subsídios; reduzir provisões diretas; estimular financeiramente as pessoas a comprarem serviços

sociais; e transferir responsabilidades do Estado para empregadores e setores não-mercantis" (PEREIRA, 2001 p. 87).

Gómez e Boyer (2003) analisam esses novos processos relacionados à função integrativa das políticas sociais diferenciando a integração sistêmica e a integração social. No primeiro caso, a integração parte do Estado, vem *de cima,* com um cunho evidente de racionalidade, normatividade e conformação social. A integração social é considerada a partir dos atributos de pluralidade, espontaneidade e participação.

Os autores trabalham com a hipótese de uma alteração das orientações, estratégias e dos modelos de implementar as políticas sociais devido ao trânsito de um Estado de Bem-Estar para uma Sociedade de Bem-Estar. Essa posição já havia sido sinalizada por Claus Offe, em 1994, ao analisar os dilemas do Estado do Bem-Estar. Nessa linha, o quadro analítico adotado por Gómez e Boyer (2003) compreende: um conceito e uma prática difusos do conceito de cidadania, favorecendo a integração social; a pluralidade dos atores dentro de uma organiação reticular das instituições e intervenções para o bem-estar; a autonomização das instituições de bem-estar em diversos níveis, com forte regionalização das políticas sociais; o conceito de política social se diferencia e se generaliza, não coincidindo com as políticas públicas (que se convertem em um subsistema); a importância da política social como um tipo específico e limitado de serviços sociais, que seria o critério inspirador da política a nível local.

Os autores acentuam, em sua concepção, o conceito de configuração relacional "que expressa una modalidad de guía relacional de los sistemas complejos" (GÓMEZ; BOYER, 2003, p. 18). A lógica dessa configuração incorpora, na visão dos autores, um ponto de vista pluralista, reticular e interacionista.

A transformação do Estado-Nação, a desnormatização da sociedade e a sociedade pós-industrial exigem novas modalidades de conceber e implementar as políticas sociais, de ampliar as finalidades das políticas sociais em termos de melhor e maior qualidade de vida e

> nace el problema de comprender el sentido y el modo de ser de una buena diferenciación de los instrumentos de política social y de los sujetos que pueden ativarlas. Se trata de ver si es posible encontrar una mejor integración en los objetivos y resultados de la política social (GÓMEZ; BOYER, 2003, p. 16).

Efetivamente, as exigências do século XXI incluem, entre tantas outras, as particularidades da questão social que se apresenta com novas expressões, como a feminização da pobreza, o desemprego juvenil, a violência estrutural, a violência contra as mulheres e a população LGBT+ . Emerge com vigor a questão da migração, preocupando os governos nacionais e tornando complexa a resposta ao novo fenômeno. Se a integração dos países em blocos regionais favoreceu os processos migratórios, simultaneamente dificultou a integração social dos migrantes através da via clássica que é o trabalho.

Outro prisma analítico mais recente propõe a continuidade da cidadania ancorada no Estado como o *garante* dos direitos, inovando a concepção de universalidade dos direitos sociais.[4] Contempla a ideia de um universalismo básico que articule o atendimento de necessidades universais básicas com um conjunto de outros serviços que seriam complementares. Ou seja, seria o atendimento dos direitos sociais na perspectiva de reduzir os riscos decorrentes das transformações recentes no mercado de trabalho, na composição demográfica e na composição familiar (FILGUEIRA; MOLINA; PAPADÓPULOS; TOBAR, 2006).

> El principal argumento en favor de cambiar la orientación de las políticas sociales hacia la universalidad es que esta no sólo es la mejor, sino la única forma de construir equidad y ciudadanía, los dos vacíos centrales en la región. En segundo lugar, ¿por qué no insistir en servicios de calidad para todos, si esta es condición necesaria para que los servicios sociales tengan los impactos deseados? Y en tercer lugar, ¿por qué no insistir en que el Estado actúe como garante de ellos, toda vez que, sin su concurso, es imposible asegurar las dos condiciones anteriores? (FILGUEIRA; MOLINA; PAPADÓPULOS; TOBAR, 2006, p. 40).

O Estado, nesta proposição, não retornaria ao papel de provedor único, mas seria o articulador de distintos mecanismos que permitiriam garantir o cumprimento da proteção universal e de qualidade. Os níveis e as estratégias de proteção seriam definidos pelos países, privilegiando os que têm um caráter de direitos – ancorados em acordos sociais – viáveis econômica e institucionalmente e firmando a garantia de

[4] O universalismo básico é uma proposta construída a partir do diagnóstico da situação social da América Latina e debatida no Encontro "Construyendo una nueva política social en la región: el universalismo básico", que reuniu pesquisadores e estudiosos. Foi promovidos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, em outubro de 2005.

oportunidades para todos (FILGUEIRA; MOLINA; PAPADÓPULOS; TOBAR, 2006). Essa proposição pressupõe um debate sobre o desenvolvimento nacional visando definir as intervenções sinérgicas entre o campo social e o econômico, contemplando, além das preferências da população e das possibilidades de cada país, a racionalidade técnica.

Os autores não desconhecem os desafios que permeiam a proposição do universalismo básico. Em primeiro lugar, exigiria a recriação da relação entre Estado e sociedade, fundada na ordem e na garantia de direitos universais, superando as três lógicas que vêm presidindo a proteção social no continente latino-americano – mercantilização, corporativismo ou residualismo. Em segundo lugar, retomar a ideia de um Estado com legitimidade e competência para intervir na má distribuição de renda e de recursos, considerada como uma das causas da pobreza da região. Viabilizar o desenvolvimento é o terceiro desafio, melhorando as estruturas de oportunidades de emprego, articulando o crescimento econômico e o desenvolvimento social. O quarto desafio é de ordem político-institucional, fortalecendo as instâncias democráticas de negociação e encaminhando os pactos de governabilidade construídos. O quinto desafio diz respeito à propria capacidade de gestão do Estado, inovando e implementando a gerência do social, os dispositivos de informação e os mecanismos de articulação intersetoriais (FILGUEIRA; MOLINA; PAPADÓPULOS; TOBAR, 2006).

Persiste, nessa proposta, um componente de seletividade conjuntural, expresso no estabelecimento de critérios de viabilidade e de superação das condições adversas pelo incremento de outras políticas. Ela mantém o pressuposto de que a desigualdade seria reduzida com a alteração dos ordenamentos fiscais e redistributivos aliada à retomada do desenvolvimento. A proposta não parece levar em conta a realidade apontada por Bauman (2001 p. 96) e Lipovetsky (2004), que restringe as possibilidades de coesão social exigidas para implementar um novo padrão de universalismo.

Há uma certa similitude com as premissas já alinhavadas pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2006), como a possibilidade de pactos políticos integrativos, a reconstrução do tecido social pela ótica dos direitos vinculados à estrutura de oportunidades e a reestruturação institucional do Estado, afirmando sua capacidade reitora e gestora. Os pilares que conformariam a proteção social seriam a universalidade, a solidariedade e a eficiência.

A CEPAL, na linha da reestruração produtiva com equidade, entende ser viável o crescimento econômico permeado por uma ética solidária. Assinala uma ressignificação do sentido da desigualdade como um empecilho para esse crescimento, interferindo secundariamente na cidadania social. As disparidadades de renda se repetem, "como causa y como consecuencia, a brechas en materias de bienestar social, capital humano, activos y productivos y pleno exercicio de los derechos ciudadanos" (CEPAL, 2006, p. 23).

Há distinções sutis entre a proposição do *universalismo básico* e o pacto de proteção social da CEPAL, expressas na concepção de uma desigualdade tolerável não estritamente vinculada à renda; na preocupação central com a economia; e na perspectiva de capital humano, distanciando-se de uma cidadania vinculada à igualdade intrínseca como fator de emancipação humana.

Um debate em aberto

As posições enunciadas apresentam os pontos centrais que circunscrevem o debate sobre a relação entre proteção social, cidadania e direitos sociais. A linha que vai desde a proteção social pública como um dos subsetores da política social até a consideração do retorno do Estado como *garante* dos direitos (sempre limitados) de cidadania social permeia os discursos sobre o tema e sinaliza para distinções entre os países com sistemas de proteção mais igualitários e os que mantêm uma iniquidade histórica difícil de ser superada nos marcos da atual ordem societária.

De todo o modo e apreendendo os seus limites, pode-se assinalar alguns aspectos positivos na proposta do *universalismo básico*, na medida em que retoma o papel do Estado como o único ente competente para garantir: a cidadania social; a ordem democrática efetiva e o fortalecimento institucional como possibilidade de articulação de pactos sociais duradouros, reduzindo os particularismos e patrimonialismos persistentes nos comportamentos políticos; a exigência do equilíbrio entre a política social e a econômica, assinalando sua articulação interna; o reconhecimento da impossibilidade de um modelo único de proteção social, ressaltando seu caráter histórico como resultado de coalisões de interesses; a reconsideração do papel protagônico e antagônico dos sujeitos políticos; a participação ativa como um dos pilares essenciais para a definição dos padrões de proteção social; e a passagem de uma sociedade de usuários para uma de cidadãos sociais plenos.

Concluindo, o debate teórico sobre cidadania e direito social distancia-se de uma análise medular ao desconsiderar o fundamento das desigualdades, ou seja, a sociedade de classes do modo capitalista de produção.

Referências

AUDARD, Catherine. Cidadão. *In:* CANTO-SPERBER, Monique (org.). **Dicionário de ética e filosofia moral**. Tradução de Ana Maria Ribeiro-Althoff, Magda França Lopes, Maria Vitória Kessler de Sá Brito, Paulo Neves. São Leopoldo: UNISINOS, 2003. p. 248-252. (Coleção Idéias).

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **La protección social de cara al futuro:** acceso, financiamiento y solidaridad. Santiago: CEPAL, 2006.

DAGNINO, Evelina (org.). **Os Anos 90:** Política e Sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FILGUEIRA, Fernando; MOLINA, Carlos Gerardo; PAPADÓPULOS, Jorge; TOBAR, Federico. Universalismo básico: una alternativa posible y necesaria para mejorar las condiciones de vida. *In:* MOLINA, Carlos Gerardo (comp.). **Universalismo básico:** una nueva política para América Latina. México: Editorial Planeta Mexicana, 2006.

GÓMEZ, Manuel Herrera; BOYER. Pedro Gastón. **Las políticas sociales em las sociedades complejas.** Barcelona: Ariel, 2003.

KYMLICKA, Will; NORMAN, Wayne. El retorno del ciudadano. Á**gora***,* Buenos Aires, ano 3, n. 7, p. 5-42, Inverno 1997.

LIPOVETSKY, Gilles. Metamorfoses da cultura liberal ética/mídia/empresa. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MOLINA, Carlos Gerardo (comp.) **Universalismo básico:** una nueva política para América Latina. México: Editorial Planeta Mexicana, 2006.

MOUFFE, Chantal. **O Regresso do Político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 52, p. 185-202, jun. 2003.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil:** temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

OFFE, Claus. **Contradicciones en el Estado de Bienestar**. Madrid: Alianza Editorial. 1994.

OLIVEIRA, Francisco de. O que é formação para a cidadania? Entrevista realizada por Sílvio Caccia Bava. **Projeto DHnet**, 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/coliveira.htm. Acesso em: 22 jan. 2021.

PEREIRA, Potyara. Questão social, serviço social e direitos de cidadania**. Revista Temporalis,** Rio de Janeiro: ABEPSS, n. 3, p. 51-61, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova,** São Paulo, n. 39, p. 105-123, 1997.

TOCQUEVILLE, Aléxis. **A Democracia na América** – Livro II Sentimentos e Opiniões. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIEIRA, Lizt. Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização. Record, Rio de Janeiro, 2001.

18. TAXA DE JUROS: COMPORTAMENTO, DETERMINAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A ECONOMIA BRASILEIRA[1]

INTEREST RATE: ITS BEHAVIOR, DETERMINATION, AND IMPLICATIONS FOR THE BRAZILIAN ECONOMY

https://doi.org/10.36592/9786587424576.297-324

Jabr H.D. Omar[2]

INTRODUÇÃO

A taxa de juros pode ser definida como o preço do uso do dinheiro para um determinado período de tempo. Porém, enquanto a taxa de juros for um preço, seu impacto na economia não é limitado para o seu próprio mercado. Assim, enquanto uma mudança no preço da laranja afeta o mercado desse produto, e uma mudança na taxa do salário atinge o mercado da mão-de-obra, a mudança na taxa de juros tem implicações muito mais sérias para a economia, porque afeta uma grande variedade de decisões, desde as despesas diárias dos consumidores até decisões críticas de investimentos que afetam a estrutura econômica de um determinado país. Conseqüentemente, a taxa de juros desempenha um papel chave na tomada de decisões econômicas, já que interfere nos preços e nos custos de todos os setores da economia.

É importante notar que há estreitas relações entre a taxa de juros e as variáveis econômica chave como: a inflação, o desemprego, a taxa de câmbio, os fluxos de capital, a estrutura da balança de pagamentos e o nível da dívida externa e interna. Um aumento na taxa de juros afetará investimento e consumo negativamente e, assim, interferirá no crescimento da economia. Em um país com dívida pública alta, o impacto da alta taxa de juros se ligará diretamente ao aumento da dívida pública e afetará severamente a capacidade do governo para financiar seus projetos de investimento e cumprimento de seus programas econômicos e sociais. Em uma

[1] Artigo recebido em 26 de agosto de 2005 e aprovado em 26 de agosto de 2008.
[2] Professor titular da UCPel e da UFPel. Ph. D. em Economia pela McGILL Univertsity/Montreal, Canadá, e-mail: maisar@via-rs.net. O autor agradece ao professor Antonio Carlos Fraquelli a leitura do texto e as importantes contribuições. Agradece também ao professor Dary Neto as sugestões e o apoio técnico.

economia aberta, com mercados mundiais altamente integrados, qualquer mudança na taxa de juros poderia produzir movimentos nos fluxos de capital estrangeiro de importantes volumes que poderiam complicar a condução da política macroeconômica e gerar instabilidade econômica.

Na atualidade, no Brasil, não causa surpresa ler nos jornais ou ouvir em rádio ou televisão reclamações diárias sobre altas taxas de juros praticadas pelo setor financeiro, visto que essas taxas, na forma nominal ou real, estão entre as mais altas no mundo. Segundo dados publicados pelo Banco Central Europeu, o nível geral das taxas de juros praticadas para o setor privado, na área do euro foi em torno de 4 a 8% ao ano, em agosto de 2004. No Brasil, as taxas de juros anuais para o mesmo período e mesmo setor alcançaram um patamar entre 40 e 50% ao ano, e, em certas categorias (cheque especial, por exemplo) esta alcançou 140%. Isso significa que para um empréstimo de R$ 10.000,00 deverão ser pagos R$ 24.000,00 no período de um ano. É um fenômeno preocupante.

Desde julho de 1994, as autoridades brasileiras usaram taxas de juros altas como um instrumento para alcançar dois objetivos principais: combater a inflação restringindo a demanda agregada e servir como instrumento para atrair capital externo com a finalidade de cobrir o déficit da contacorrente na balança de pagamentos e aumentar as reservas internacionais**.** A mesma política, porém, produziu efeitos negativos sobre o investimento, aumentando não apenas o déficit do governo e a dívida pública, como também a vulnerabilidade externa da economia brasileira.

O objetivo principal deste trabalho é analisar o comportamento e os fatores determinantes da taxa de juros e seus efeitos sobre a condução da política macroeconômica no Brasil, no período de 1994 a 2004. Assim, tenta responder às seguintes questões: As taxas de juros reais no Brasil são altas ou não? Por que as taxas de juros são altas? Quais são as forças que realmente as determinam? Quais são as implicações para a economia, se essas permanecerem altas? O que pode ser feito para reduzir os seus níveis atuais?

A importância deste trabalho reside no fato de que, em face do quadro recessivo que a economia brasileira vem enfrentando nos últimos anos, diminuir as taxas de juros reais deve ser um dos objetivos principais da política econômica brasileira. Nesse contexto, torna-se necessário e importante encontrar respostas para as perguntas apresentadas.

As modalidades das taxas de juros utilizadas neste trabalho foram classificadas da seguinte forma: para o setor empresarial (pessoa jurídica), taxas de juros praticadas para desconto de duplicatas e taxas de juros sobre capital de giro; para o consumidor (pessoa física), taxas de juros sobre crédito pessoal (CDC) e taxas de juros sobre cheque especial. Para taxa de captação do sistema financeiro foi utilizada a taxa média de Certificados de Depósitos Bancários (CDBs) emitidos pelo sistema bancário. Para a comparação da taxa de juros no Brasil em relação às taxas praticadas no mundo foram utilizadas as seguintes: para o Brasil, taxa de juros paga sobre títulos da dívida pública do governo brasileiro (Selic); para o mundo, *London Interbank Offer Rate* (*Libor*), a mais conhecida taxa de juros aplicada sobre empréstimo de seis meses no mercado internacional, e *Federal Funds*, que é a taxa básica de juros nos Estados Unidos. Como indicadores da inflação, foram utilizados o Índice Geral de Preços do Mercado (IGP-M), da FGV, e o Índice Geral de Preço ao Consumidor (IPC), no Brasil e nos Estados Unidos. A análise em-pírica da taxa de juros foi realizada utilizando-se dados mensais anualizados de julho de 1994 a agosto de 2004.

1 MAGNITUDE E COMPORTAMENTO DAS TAXAS DE JUROS NO BRASIL

Os dados sobre as taxas de juros reais praticadas no Brasil e no mercado internacional, no período de 1995 a 2004, são apresentados na tabela 1 e no gráfico 1.

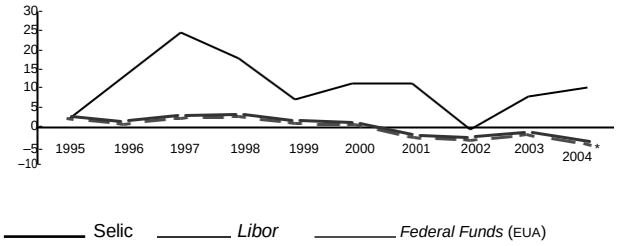
Examinando-se esses dados, observa-se que as taxas de juros praticadas no Brasil estão muito altas em comparação com aquelas praticadas no mercado internacional. Assim, enquanto o nível geral das taxas de juros reais se situa entre –4,0% e 1,8% ao ano no caso de *Libor*, a taxa de juros paga sobre os títulos da dívida pública (Selic) ficou entre 1,9% e 17,3% ao ano. Nos últimos 10 anos, a média anual das taxas de juros reais sobre *Libor* e *Federal Funds* foi quase zero: 0,2% e –0,2%, respectivamente, e a taxa Selic ficou em torno de 11,1%. Na condição de estabilidade cambial, isso implica que uma aplicação no Brasil rende, em termos reais, 11 vezes mais do que uma apli cação no mercado internacional. Nota-se que esse diferencial sempre foi mantido e parece ter-se tornado uma meta da política de juros, sejam as taxas de juros externas positivas (período 1995-2000) ou negativas (período 2001-2004).

Tabela 1: Evolução e média da taxa de juros real (1)

	Selic	*Libor*	*Federal Funds* (2)
1995	01,5	1,8	1,6
1996	13,7	0,8	1,2
1997	24,0	2,1	1,9
1998	17,3	3,0	2,9
1999	07,1	1,9	1,4
2000	11,3	1,0	0,6
2001	11,2	–1,3	–2,2
2002	10,2	–2,9	–3,1
2003	04,1	–2,2	–2,0
2004 (3)	01,4	–4,0	–4,3
Média 95-00	12,5	1,8	1,6
Média 01-04	09,1	–2,6	–2,9
Média 95-04	11,1	0,2	–0,2

Fonte: *Conjuntura Econômica*. Rio de Janeiro: FGV, n. 11, nov. 2004.
Nota:
(1) Os valores foram deflacionados pelo IPC-FGV no Brasil e IPC nos Estados Unidos.
(2) *Federal Funds* – Taxa básica de juros nos Estados Unidos.
(3) Média mensal anualizada até agosto.

Gráfico 1: Evolução das taxas reais de juros



Fonte: Tabela 1.

O quadro se torna mais sério, verificando-se as taxas de juros praticadas nos empréstimos ao setor privado. Os gráficos 2 e 3 e as tabelas 3 e 4 mostram a evolução das taxas de juros reais para o setor privado e a taxa de captação no setor bancário.

Apesar de as tabelas serem autoexplicativas, examinando-se os dados apresentados, as seguintes observações podem ser indicadas:

As taxas de juros aplicadas aos empréstimos, tanto para consumidor como para empresas, foram e continuam excessivamente altas. Por outro lado, apesar de as taxas serem e continuarem altas, estas vêm mostrando uma tendência declinante, interrompida nas situações em que a economia brasileira passou a sofrer as influências

de choques externos, e, conseqüentemente, o Banco Central passou a moldar sua política de juros de acordo com os acontecimentos no cenário externo. Assim, as taxas de juros aumentaram em janeiro de 1995, como resposta à crise do México; novembro de 1997, como resposta à crise da Ásia; outubro de 1998, como resposta à crise da Rússia; fevereiro de 1999, como resposta à crise cambial brasileira; e abril de 2001, como resposta à crise da Argentina, aumentando novamente no final de 2002 como resultado da incerteza política que acompanhou as eleições presidenciais do Brasil.

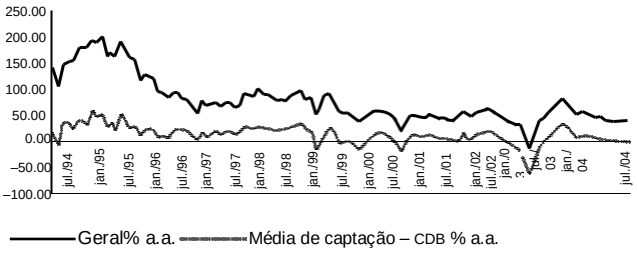
Tabela 2: Taxa de juros nominal no Brasil e na área do euro (media por ano em Agosto/2004)

	Brasil	Euro Área
Taxa de captação		
Pessoa física	15,18	1,91
Pessoa jurídica	15,18	1,98
Taxa de aplicação		
Cheque especial	140,62	9,62
Pessoa física	63,1	7,67
Pessoa jurídica	40,47	4,06

Fonte: Para o Brasil, Banco Central. Disponível em: www.bcb.gov.br/?Serietemp. Para a zona do euro, Banco Central Europeu
(European Central Bank). Disponível em: www.ecb.int/press/pr/stats/mfi/html/index.em.html. Acesso em: 14 out. 2004.

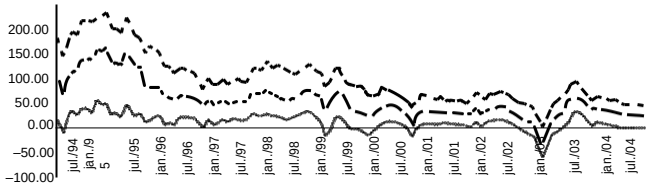
Nota: A taxa de captação na área do euro é definida como taxa de juros até um ano do vencimento, paga sobre depósitos da pessoa física e depósitos do setor não financeiro. A taxa de aplicação é a taxa de juros paga sobre empréstimos para consumo das famílias e sobre empréstimos para empresas não financeiras. Para a taxa de captação no Brasil foi utilizada a taxa média de certificados de depósitos bancários (CDBs) emitidos pelo sistema bancário.

Gráfico 2: Brasil, evolução das taxas reais de juros



Fonte dos dados brutos: Banco Central do Brasil. Disponível em: ww.bcb.gov.br/?Serietemp.
Dados mensais anualizados. Elaboração do autor. Acesso em: 27 set. 2004.
Nota: Os dados foram deflacionados pelo IGP-M da FGV.

Gráfico 3: Brasil, evolução das taxas reais de juros



Geral pessoa jurídica % a.a
Média de captação – CDB % a.a.
Geral pessoa física % a.a.
Fonte dos dados brutos: Banco Central do Brasil. Disponível em: www.bcb.gov.br/?Serietemp. - Dados mensais anualizados. Elaboração do autor. Acesso em: 27 set. 2004.
Nota: Os dados foram deflacionados pelo IGP-M da FGV.

A tabela 3 mostra as taxas de juros reais cobradas nos empréstimos aos consumidores (pessoa física), no Brasil, entre 1994 e agosto de 2004. Nesse período, o custo médio geral de crédito pessoal ficou entre 53,3 e 174,5%, com média de quase 78,5%; entre 126,6 e 254,4%, com média de 166,9% em caso de cheque especial; e entre 57,7 e 198,7%, com média de 102,7% em caso de categoria de crédito direto ao consumidor. Já para o setor empresarial (tabela 4), as taxas de juros cobradas sempre foram inferiores àquelas praticadas ao consumidor e tiveram seus níveis mínimos em 2002 e máximos em 1995. A taxa geral ficou entre 35,3 e 174,1%, com média de 78,5%; a taxa cobrada no desconto de duplicata ficou entre 22,9 e 145,3%, com média de 63,8% e para capital de giro, a taxa ficou entre 10,4 e 143,1%, com média de 54,2%.

Verificando-se o comportamento e a magnitude do spread bancário, que definido como a diferença entre as taxas pagas na captação de recursos no mercado (taxas de remuneração do depositante que são geralmente mais baixas do que a taxa de CDB utilizado neste estudo como proxy) e as taxas cobradas nos empréstimos aos clientes (custo ao tomador final), os dados (tabelas 3 e 4) mostram que, de julho de 1994 a agosto de 2004, o Sistema financeiro brasileiro vem praticando *spread* recorde, com média real anual de 51%, sendo 36,4% e 26,7% para as empresas nas categorias de desconto de duplicata e capital de giro, e 75,2% e 139,4% para pessoas físicas nas categorias de crédito direto ao consumidor e cheque especial respectivamente (tabelas 3 e 4).

Tabela 3: Brasil – evolução da média anual das taxas de juros reais anualizadas e *spread* bancário %, pessoa física

	Taxa de aplicação			Taxa de captação	*Spread*			*Spread*/taxa de captação (%)		
	Geral	Cheque especial	Crédito pessoal (CDC)		Geral	Cheque especial	Crédito pessoal	Geral	Cheque especial	Cheque pessoal
1994	146,1	233,0	177,4	61,4	84,7	171,6	116,0	138,1	279,6	188,9
1995	174,5	254,4	198,7	52,5	122,0	201,9	146,2	232,6	384,9	278,6
1996	96,9	176,5	120,4	26,0	70,8	150,5	94,3	271,9	577,7	362,2
1997	71,5	150,0	101,7	23,6	47,9	126,4	78,1	203,2	536,4	331,5
1998	86,4	175,6	118,1	25,6	60,7	149,9	92,4	236,7	584,5	360,3
1999	60,9	148,1	85,3	23,2	37,7	124,9	62,1	162,7	538,8	267,9
2000	46,9	141,2	60,6	17,0	29,9	124,1	43,5	175,3	728,4	255,3
2001	47,1	142,8	67,4	17,3	29,8	125,5	50,1	172,8	726,9	290,4
2002	35,3	132,0	57,7	18,8	16,5	113,2	38,9	87,6	602,0	206,9
2003	57,6	155,9	82,0	21,6	36,0	134,3	60,3	166,3	620,2	278,7
2004	40,7	126,6	60,1	15,1	25,6	111,6	45,0	169,7	739,3	298,1
Média	78,5	166,9	102,7	27,5	51,1	139,4	75,2	183,4	574,4	283,5

Fonte: Banco Central do Brasil. Disponível em: www.bcb.gov.br/?Serietemp.
Média anual de dados mensais anualizados.
Elaboração do autor. Acesso em: 27 set. 2004.
Nota: Os dados foram deflacionados pelo IGP-M da FGV.

Tabela 4: Brasil – evolução das Taxas de juros reais e *spread* bancário %, pessoa jurídica

	Taxa de aplicação			Taxa de captação *spread*				*Spread*/taxa de captação (%)		
	Geral	Desconto duplicata	Capital de giro		Geral	Desconto duplicata	Capital de giro	Geral	Desconto duplicata	Capital de giro
1994	146,1	111,5	109,7	61,4	84,7	50,2	48,3	138,1	81,7	78,6
1995	174,5	145,3	143,1	52,5	122,0	92,8	90,6	232,6	176,9	172,7
1996	96,9	79,4	65,1	26,0	70,8	53,3	39,1	271,9	204,8	150,1
1997	71,5	65,9	54,1	23,6	47,9	42,4	30,5	203,2	179,7	129,5
1998	86,4	77,2	64,2	25,6	60,7	51,5	38,5	236,7	200,9	150,1
1999	60,9	55,1	41,8	23,2	37,7	31,9	18,6	162,7	137,5	80,2
2000	46,9	38,1	28,1	17,0	29,9	21,1	11,1	175,3	123,7	64,9
2001	47,1	37,0	25,2	17,3	29,8	19,7	7,9	172,8	114,4	45,9
2002	35,3	22,9	10,4	18,8	16,5	4,1	–8,4	87,6	21,7	–44,7
2003	57,6	43,3	33,1	21,6	36,0	21,7	11,4	166,3	100,1	52,7
2004	40,7	26,7	21,3	15,1	25,6	11,6	6,2	169,7	77,0	40,9
Média	78,53	63,86	54,2	27,47	51,07	36,39	26,70	183,36	128,94	83,72

Fonte: Banco Central do Brasil. DEPEC. Disponível em: www.bcb.gov.br/?Serietemp. Média anual de dados mensais anualizados.
Elaboração do autor. Acesso em: 27 set. 2004.
Nota: Os dados foram deflacionados pelo IGP-M da FGV.

Tabela 5: *Spread* bancário – diversos países (%)

Países desenvolvidos	1995	1996	1997	1998	1999	2000
EUA	2,91	2,88	2,82	2,88	2,66	2,77
Canadá	1,50	1,73	1,37	1,57	1,53	1,57
Japão	2,50	2,36	2,15	2,05	2,04	2,00
Reino Unido	2,58	2,91	2,95	2,73	–	–
França	3,62	3,1	2,84	3,34	3,67	4,07
América Latina						
Argentina	5,95	3,15	2,27	3,08	2,99	2,75
BRASIL(1)	130,45	67,79	54,62	60,71	57,50	38,72
BRASIL	–	–	53,84	58,36	54,42	38,57
Chile	4,43	3,91	3,65	5,26	4,07	5,64
Colômbia	10,38	10,84	10,09	9,66	9,08	14,21
México	20,47	12,19	9,89	14,95	16,26	11,96
Uruguai	60,86	63,39	51,94	42,84	39,03	36,94
Ásia						
Coréia	0,20	1,30	1,10	2,00	1,50	0,60
Malásia	1,70	1,80	1,75	2,00	3,17	3,41
Cingapura	2,87	2,85	2,85	2,10	4,12	4,12
Tailândia	1,67	3,07	3,13	2,84	4,25	4,54

Fonte: IMF. *Internacional Financial Statistics*, dez. 2001.

Note: Dados nominais. (1) cálculo do autor segundo os dados do Banco Central do Brasil.

Por outro lado, verificando-se a relação *spread*/taxa de captação, os dados mostram que a taxa média de lucro real bruto sobre empréstimos ao setor privado foi de 183,4%, sendo 128,9 e 83,7% nas categorias de empréstimo para o setor empresarial, e 574,4 e 283,5% nas categorias do consumidor.

Em relação aos outros países, a tabela 5 mostra que o *spread* bancário no Brasil é um dos mais altos do mundo: no período de 1997 a 2000, foi, na média, 3,6 vezes o *spread* de países da América Latina; 20,2 vezes o de países desenvolvidos, e 18,6 vezes o de países da Ásia. Esses dados evidenciam a gravidade do problema que o setor privado enfrenta em financiar seus gastos, tanto sobre consumo como sobre investimento.

2. POR QUE AS TAXAS DE JUROS SÃO TÃO ALTAS?

No Brasil, a atual circunstância desafia a lógica da economia keynesiana, ou que é conhecido nos livros-textos de macroeconomia como modelo macro econômico de curto prazo (Hall, 2003, p. 253-292), que enfatiza o papel dos gastos como

determinante principal da renda. Em face das taxas de crescimento insignificantes nos últimos anos, altas taxas de desemprego, falta de investimento e diminuição do consumo, Keynes (1936) defende que, em tal situação, o governo deve aumentar os gastos públicos. Mas a política praticada é a diminuição dos gastos públicos e o aumento dos superávits no orçamento do governo. Defende que o consumo deve ser incentivado através das políticas de redução de impostos e tributos, mas a política praticada é a de diminuir o consumo, por meio de aumento de tributos (CPMF). Defende que a taxa de juros deve cair, mas a taxa está aumentando e encontra-se entre as mais altas do mundo.

Quatro são os fatores chave que podem fornecer explicação para a alta da taxa de juros: estabilizar preços via contenção da demanda interna; garantir o financiamento do déficit em transações correntes; evitar ataques especulativos contra o câmbio; e altos *spreads* cobrados pelos bancos aos empréstimos para o setor privado.

2.1 Estabilizar preços via contenção da demanda interna

Considerando a história da inflação alta e crônica do país, o governo brasileiro, em junho de 1994, colocou em prática um programa de estabilização com o objetivo de reduzir e estabilizar a inflação. As contribuições de Pigou, (1941) e Patinkin (1965) deixaram claro que a queda dos preços aumenta a riqueza das famílias e, consequentemente, leva à expansão da demanda privada. Os dois economistas observaram que os saldos monetários reais são parte da riqueza dos indivíduos. Assim, quando os preços caem, os saldos monetários reais aumentam, as famílias se sentem mais ricas e, consequentemente, aumentam o consumo.

Segundo dados publicados pelo Banco Central, logo após a implementação do Plano Real, o consumo aumentou em todas as categorias de produtos, principalmente nos bens de consumo duráveis. O aumento de consumo decorreu da grande expansão do crédito pessoal, eliminação da ilusão monetária e acréscimo do salário. Um estudo feito por Mattoso e Baltar (1997, p. 294-314) indicou que o aumento do salário mínimo, logo no começo do Plano Real, combinado com o rápido declínio da inflação e o aquecimento do nível de atividades econômicas, permitiu o crescimento no rendimento de 30% entre 1994 e 1996.[2]

O governo, preocupado com o aumento do consumo, e para evitar a explosão da demanda agregada que pudesse desestabilizar a economia com o retorno da inflação,

aumentou a taxa de juros, através de implementação de uma política monetária restritiva.

2.2 Necessidade de financiamento do setor externo

2.2.1 Mobilidade de capital, conta corrente e taxa de juros

A integração financeira internacional e a mobilidade de capital, a partir do começo dos anos 1980, resultaram em três consequências principais em relação à condução da política macroeconômica. Segundo publicação do *Bank for International Settlements* (1986, p. 249), os países que sofrem problemas no balanço de pagamentos enfrentam menos dificuldades em financiar seus déficits na conta corrente. Tal fato significa que os governos podem escolher atrasar a implementação das políticas necessárias de ajuste das contas externas por períodos além do possível na ausência de mobilidade de capital.

Por outro lado, e como sugere Richard Libsey (1988, p. 1-11), no regime de câmbio flutuante, é muito mais fácil sustentar o ponto de vista que implica a conta de capital, esta responsável pelos movimentos de taxa de câmbio. Assim, a diminuição na poupança interna pode ser compensada por influxos de capital externo no aspecto financeiro da balança de pagamentos e por aumento do déficit, na conta corrente, induzido por apreciação cambial.

A terceira consequência é que a transmissão dos efeitos da política monetária sobre a economia desloca-se da taxa de juros para a taxa de câmbio. Nesse aspecto, e no contexto do regime de taxa de câmbio flutuante, a política monetária se torna uma política cambial, dado que qualquer aumento nas taxas de juros se transforma para apreciação cambial (Mundell, 1963, p. 475-485).

No período de julho de 1994 até a crise cambial em janeiro de 1999, o Brasil adotou uma política cambial conhecida como “banda cambial”, na qual a taxa de câmbio foi o principal instrumento responsável para controle da inflação. Dado o déficit crescente na conta corrente do balanço de pagamentos, o governo foi obrigado a aumentar as taxas de juros com o objetivo de primeiro, incentivar a entrada de capital externo, e, em segundo lugar, prevenir as saídas desses capitais.

Essa política teve seus limites em janeiro de 1999, quando o real foi desvalorizado. O governo abandonou o regime de banda cambial e colocou em prática um sistema de metas de inflação. O papel da taxa de juros e da taxa de câmbio foi

invertido. Assim, o papel da taxa de juros era o de controlar a inflação, enquanto o da taxa de câmbio era responsável por equilibrar o balanço de pagamentos.

2.2.2 Setor externo brasileiro

Com o objetivo de garantir a estabilidade de preços, o governo brasileiro estimulou as importações como meio de aumentar a oferta agregada na economia. Os instrumentos principais, nesse contexto, foram a abertura econômica, acompanhada pela valorização cambial e redução das tarifas alfandegárias.

Apesar de essas medidas terem sido viáveis para alcançar o objetivo proposto, o resultado foi um déficit enorme na conta corrente, que necessitou ser financiado pela entrada do capital estrangeiro.

O quadro geral dos principais indicadores do setor externo, no Brasil, está resumido na tabela 6. As seguintes constatações podem ser feitas: primeiro, desde o Plano Real, em 1994, o déficit em transações correntes que engloba a balança comercial mais a balança de serviços passou de US$ 1,4 bilhão em 1994 para US$ 33,4 bilhões em 1998, e depois mostrou uma tendência declinante até alcançar um superávit de US$ 4 bilhões em 2003, e aproximadamente US$ 11,6 bilhões em 2004. O déficit acumulado no período foi aproximadamente de US$ 168 bilhões. Segundo a balança comercial, que até 1994 vinha apresentando saldos positivos, começou, a partir de 1995, a apresentar saldos negativos, impulsionados pelo aumento das importações em taxas superiores ao aumento das exportações. Essa tendência começou a ser revertida em 2001, após a desvalorização cambial, ocasionada pelo aumento das exportações e queda das importações. Terceiro, o que é evidente é que a principal força motriz responsável pelo déficit na conta corrente são as rendas do capital estrangeiro, na forma de remessa de lucro das empresas estrangeiras no país, e da taxa de juros paga sobre a dívida externa brasileira, bem como da taxa de juros paga pelo capital especulativo *(portfolio),* o qual entra no país aproveitando as taxas de juros altas. Nesse sentido, é importante salientar que o total de rendas pagas aos estrangeiros no período de 1991 a 2003 acumulou cerca de US$ 217 bilhões, sendo US$ 163 bilhões ou 75% do total remessas de juros, responsáveis por quase 90% do déficit da conta corrente. Quarto, a fragilidade do setor externo fica evidente no fato de que mais de 100% do déficit na conta corrente é o resultado dos juros e lucros remitidos ao exterior.

Diante desse quadro do setor externo e na ausência de existência de reservas internacionais de volume expressivo, o governo tem quatro meios de financiar suas obrigações externas: alcançar saldos positivos e enormes na balança comercial; incentivar a entrada de capital externo direto, na forma de instalar novas empresas ou adquirir empresas estatais que foram privatizadas; incentivar a entrada do capital estrangeiro na forma de *portfólio,* utilizando taxas de juros altas; e, finalmente, conseguir empréstimos do FMI.

Verificando os números nas colunas 9, 10 e 11 da tabela 6, observa-se que os fluxos do capital estrangeiro foram mais do que suficientes para financiar o déficit na conta corrente, sendo cerca de 47% na forma de capital de *portfólio* incentivado pelas altas taxas de juros. Até 1996, a entrada desse capital sempre foi superior ao investimento direto, e em certos anos (1994) foi 15 vezes superior ao primeiro. A partir de 1997, e como reflexo de crises financeiras internacionais, a entrada desse capital teve uma tendência declinante e chegou a um patamar negativo em 2002. Nesse sentido, Belluzzo (2004, p. 2) afirmou: “Preciso recordar que, desde 1995, depois da crise mexicana, a taxa básica de juros se manteve num patamar muito elevado para sustentar o financiamento do déficit em transações correntes e acumulação de reservas”.

Tabela 6: Brasil – indicadores do setor externo (US$ bilhões)

Tabela 6: Brasil – indicadores do setor externo (US$ bilhões)

	Balança comercial			Serviços	Renda do capital estrangeiro			Conta corrente	Fluxo de investimento estrangeiro			Dívida externa total
	Exportações	Importações	Total		Lucros / (investim. diretos)	Juros	Total		Direto	*Portfolio*	Total	
	1	2	3=1– 2	4.0	5	6	7=5+6	8	9	10	11=9+10	
1991	31.620	–21.041	10580	–3.800	–688	–9.493	–10.182	–1.408	1.102	3.808	4.910	123.9
1992	35.793	–20.554	15.239	–3.184	–649	–5.006	–5.655	6.109	2.061	14.466	16.527	135.9
1993	38.555	–25.256	13.299	–5.246	–2051	–9.329	–11.380	–676	1.291	12.929	14.220	145.7
1994	43.545	–33.079	10.467	–5657	–2883	–8.140	–11.023	–1.811	2.150	54.047	56.197	148.3
1995	46.506	–49.972	–3.466	–7483	–3397	–9.827	–13.224	–18.384	4.405	10.372	14.777	159.3
1996	47.747	–53.346	–5.599	–8681	–3727	–12.389	–16.115	–23.502	10.792	22.022	32.813	179.9
1997	52.994	–59.747	–6.753	–10646	–6181	–13.490	–19.671	–30.452	18.993	10.908	29.901	200.0
1998	51.140	–57.714	–6.575	–10111	–7163	–15.321	–22.484	–33.416	28.856	18.582	47.438	241.6
1999	48.011	–49.210	–1.199	–6977	–5515	–17.100	–22.615	–25.335	28.578	3.542	32.121	241.5
2000	55.086	–55.783	–698	–7162	–4253	–17.096	–21.349	–24.225	32.779	8.651	41.430	216.9
2001	58.223	–55572	2.650	–7759	–5226	–17.621	–22.848	–23.215	22.457	872	23.330	209.9
2002	60362	–47.241	13.121	–4957	–6020	–12.516	–18.536	–7.637	16.590	–4.797	11.793	210.7
2003	73.084	–48.283	24.801	–4.931	–6403	–15.578	–21.981	4.016	10.144	5.129	15.272	214.9
2004	96.475	–62.806	33.670	–4.773	–8257	–15.289	–23.546	11.645	18.166	–3.995	14.171	201.4

Fonte: Banco Central do Brasil. DEPEC. Disponível em: www.bcb.gov.br/?serietemp. Acesso em: 28 set. 2004 e 17 maio 2005.

Dívida Externa: IPEA/ *Boletim de Conjuntura*, n. 68, 2005. Disponível em: www.ipeadata.gov.br. Acesso em: 18 maio 2005. Para 2004:

Global Invest: Disponível em: http://www.globalinvest.com.br/relatorios/proj_mar05.pdf. Acesso em: 17 maio 2005.

2.3 Evitar ataques contra a moeda nacional: a relação entre taxa de juros e taxa de câmbio

A condição da paridade de taxa de juros (Baumann, Canuto e Gonçalves, 2004, p. 272-273 e p. 324-326) implica que, quando uma economia liberaliza a sua conta de capital, perde o grau de liberdade para fixar a sua taxa de juros. Isso é relacionado aos fluxos de capitais. Em regime de câmbio fixo, a taxa de juros baixa causará saídas de capital, o que causa contração monetária e, consequentemente, o aumento da taxa de juros. Sob regime de câmbio flexível, a diminuição da taxa de juros ocasionará fuga de capital, o que leva à depreciação da taxa de câmbio.

A taxa de câmbio, como âncora nominal, foi recomendada para países que sofriam com a alta inflação e com um elevado grau de dívida externa por duas razões principais: os estudos mostram que há uma estreita relação entre a estabilidade cambial e uma baixa taxa de inflação. Isso resulta de um efeito disciplinatório (Ghosh et al., 1997, p. 2), no sentido de que as autoridades políticas temem o alto custo político de abandonar a estabilidade do câmbio, assim induzindo políticas monetárias restritivas e disciplinatórias.

Existe também o efeito credibilidade (Caramazza e Jahangir, 1998, p. 4), segundo o qual uma maior confiança na moeda doméstica leva a uma maior disponibilidade de retenção da moeda nacional, em troca da aquisição de bens ou moedas estrangeiras. Além disso, para países com um elevado endividamento externo, o FMI recomenda o uso da taxa de câmbio como âncora nominal. Isso é visto e considerado essencial, porque a depreciação da taxa de câmbio incrementa a dívida em moeda estrangeira e pode levar a falências no setor privado, bem como se torna difícil aos países cumprirem seus compromissos externos; por isso, há a insistência de que a taxa de juros se mantenha alta, mesmo quando isso supõe colocar poderosas forças deflacionárias em funcionamento (Wyplosz, 1998, p. 15).

2.4 Estrutura de mercado bancário

Resultados de diferentes estudos do Banco Central sobre a composição de *spread* bancário (1999, 2000, 2001, 2002, 2003) mostram que seu principal componente é a taxa de lucro (tabela 7).

Os dados mostram que, no período de 1999 a 2003, o *spread* bancário, na média, é composto por 16% de taxa de risco, 18% de despesas administrativas, 29% de impostos e 38% de lucro dos bancos. Uma taxa de lucro de quase 40% é alta e não compatível com a realidade de uma economia que não está crescendo.

Alguns autores (Cintra e Etlin, 2003, p. 22-23) levantam a hipótese de que uma taxa de lucro de 40% por ano é o resultado do grau de concentração bancária no Brasil e é fundamental, na análise dos juros, considerar o setor bancário como um oligopólio, onde poucos bancos detêm poder de mercado para fixar as taxas dos empréstimos (...) o setor bancário tem sido concentrado muito nos últimos anos. Entre 1994 e 2001 foram 181 fusões e aquisições, com o número de bancos no período caindo de 246 para 180. Os cinco maiores bancos concentram 49,75 dos ativos totais, 55,3% dos empréstimos e 57,9% dos depósitos bancários. No mesmo período a participação dos dez maiores bancos no total dos ativos saltou de 65,15 para 73,65 (...) O poder dos bancos fica claro quando se vê que só com a receita das tarifas, cobrem mais de 100% da folha de salários do setor.

Estudos empíricos feitos por Tonooka e Koyama (2003) e Afanasieff, Lhacer e Nakane (2002) sugerem que não existe muito fundamento na ideia de que os elevados *spreads* bancários observados no país sejam decorrência da alta concentração no setor bancário do país. No estudo de Tonooka e Koyama (p. 19) foi concluído que os bancos não atuariam como um cartel na fixação das taxas de juros sobre empréstimos", portanto, a recomendação principal deles é de que, "a intervenção governamental no sentido de diminuir o grau de concentração dos mercados seria inócua para diminuir as taxas de juros.

Nakane (2003, p. 65) sugere que podem existir outras formas que explicam o comportamento anticompetitivo no setor. Ele cita que práticas adotadas pelo banco para fidelizar o cliente podem ser utilizadas para extrair rendas informacionais do mesmo. Medidas de fidelização aumentam os custos de transferência (*switching costs*), criando um efeito *lock in* que prende o cliente ao banco.

A teoria econômica nos informa que as taxas baixas de captação desincentivam a poupança, enquanto as taxas altas, os investimentos. Qual a lógica, então, que força os poupadores a aceitar taxas baixas e os investidores taxas altas? Se a poupança é função da taxa de juros, segundo os clássicos, e da renda, segundo Keynes, como essa equação é forçada sobre o mercado de crédito? Se o mercado bancário funciona como mercado competitivo, as taxas de captação e de aplicação devem ficar em um patamar

próximo, e sem muita discrepância. Num mercado concorrente, não existem lucros "extraordinários" a longo prazo.

Tabela 7: Composição do *spread* – agosto de cada ano

	1999	2000	2001	2002	2003	Média
Despesas de Inadimplência	11%	14%	17%	17%	19%	16%
Despesas Administrativas	20%	18%	19%	14%	17%	18%
Impostos Indiretos + FGC	12%	9%	8%	8%	8%	9%
Impostos Diretos	21%	20%	19%	21%	19%	20%
Lucro Líquido dos Bancos	36%	39%	37%	40%	37%	38%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	

Fonte dos dados brutos: Banco Central do Brasil: Economia bancária e crédito. Avaliação de 4 anos do projeto Juros e *Spread* Bancário, p. 18. Disponível em: www.bcb.gov.br/ftp_economia_bancaria_credito.pdf. Acesso em: 24 jul. 2004.

A persistência das altas taxas de lucro no setor é uma das características dos mercados oligopolistas e monopolistas. Recentemente, o economista da FGV Marcos Cintra (2005, p. 12), citando estudos empíricos e afirmações dos economistas do Fundo Monetário Internacional (FMI), que evidenciam a atuação oligopolista dos bancos no Brasil, chamou a atenção para a falta de concorrência e poder dos bancos na formação da taxa de juros praticada no mercado nacional. De fato, dados publicados pela *Conjuntura Econômica* (p. 42-43, nov., 2004) sobre os maiores 100 bancos na economia brasileira mostram alto índice de concentração bancária, onde os maiores 10 bancos possuem 70% dos ativos, 66% das operações de crédito e quase 66% das receitas de intermediação financeira.

3. IMPLICAÇÕES PARA A ECONOMIA BRASILEIRA, SE OS JUROS CONTINUAREM ALTOS

3.1 Setor produtivo

O papel da taxa de juros na determinação de nível de investimentos e, por consequência, de crescimento econômico foi analisado e discutido na teoria econômica, tanto da escola clássica como da escola keynesiana. Os clássicos enfatizaram que o investimento é determinado, exclusivamente, pela taxa de juros (Rima, 1990, p. 473).

Keynes (1983, cap. 11), por sua vez, sugeriu dois fatores como determinantes fundamentais dos gastos com investimento: a taxa de juros e as expectativas das firmas de lucratividade futura dos projetos de investimentos. Keynes chamou o retorno esperado que um empresário pode obter de um novo investimento de Eficiência Marginal do Capital (EMC). Assim, quanto maior a lucratividade futura, maior o nível do investimento. Consequentemente, a EMC depende do custo do capital, que é a taxa de juros. Sendo assim, quando a taxa de juros sobe, certos projetos tornam-se inviabilizados.

A tabela 8 nos mostra dados sobre a taxa de variação do PIB real e PIB real per capita, no Brasil, no período de 1990 a 2004. Os dados mostram que, embora as taxas de crescimento sejam positivas, elas vinham caindo até 1999, subiram para 4,3% em 2000, depois seguiram uma tendência de declínio até 2004, quando a taxa de crescimento alcançou 5,2%, maior taxa alcançada nos últimos nove anos. O PIB acumulou crescimento de 31,4%, com média anual de 2,1% no período.

O quadro se torna muito mais sério verificando os dados sobre crescimento do PIB per capita que acumulou crescimento de 8,9%, com média anual de 0,6%. O nível de investimento em relação ao PIB manteve sua tendência de estagnação e mostrou tendência declinante a partir de 1996, quando alcançou níveis inferiores aos de 1990. O efeito perverso das altas taxas de juros sobre investimento no Brasil foi verificado em uma pesquisa de Fiesp junto à FGV, na qual foi mostrado que quase 50% dos investimentos dos cerca de 400 empresários entrevistados, de todos os portes e diferentes setores da indústria, são próprios (Messer, 2003, p. 98).

Tabela 8: Indicadores macroeconômicos (%)

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
PiB real	–4,3	1	–0,5	4,9	5,9	4,2	2,7	3,3	0,1	0,8	4,4	1,3	1,9	0,5	5,2
PiB per capita	–5,8	–0,5	–2	3,4	4,4	2,7	1,2	1,8	–1,4	–0,7	2,9	–0,2	0,4	–1,0	3,7
FBCF Preços correntes	20,7	18,1	18,4	19,3	20,8	20,5	19,3	19,9	19,7	18,9	19,3	19,5	18,3	17,8	
Desemprego aberto (Brasil)	4,3	4,8	5,7	5,3	5,1	4,6	5,4	5,7	7,6	7,6	7,1	6,2	11,7	12,3	11,5

Fonte: IPEA: *Boletim de Conjuntura*, n. 68, 2005. Disponível em: www.ipeadata.gov.br. Acesso em: 18 maio 2005.
Nota: PIB per capita calculado estimando uma taxa de crescimento da população da ordem de 1,5% a.a.

Para as economias emergentes, as mudanças das últimas décadas não invalidaram, senão confirmaram, a afirmação de Keynes no *Treatise on Money*, a

respeito da determinação da taxa de juros em um ambiente internacional exposto à livre movimentação de capitais: A taxa de juro de um país é fixada por fatores externos e é improvável que o investimento doméstico alcance o nível de equilíbrio (ou seja, um valor compatível com o melhor aproveitamento dos fatores de produção disponíveis).

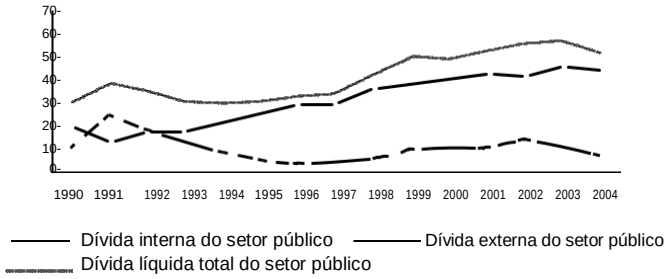
3.2 Aumento da dívida pública

Um dos maiores problemas enfrentados pela economia brasileira hoje é a dívida interna. A relação dívida interna/PIB, que era de 30% em 1995, saltou para 52,4% em abril de 2003. O patamar mais alto foi alcançado em 2002 (57,4%), tendo sido o pico em setembro do mesmo ano, quando a relação dívida/PIB chegou a 63,5%.

Como a dívida pública é resultado do déficit orçamentário, torna-se importante verificar os efeitos dos juros sobre o déficit orçamentário do governo brasileiro. Aqui, vale a pena fazer distinção entre dois tipos de déficit: o déficit primário, que representa todas as despesas do governo, exceto os pagamentos de juros, e o déficit operacional, que compreende todos os gastos do governo, incluindo os juros reais pagos sobre a dívida pública, menos a receita.

A distinção entre as duas componentes mostra o papel da dívida pública e dos juros no orçamento. O orçamento total estará em déficit a menos que os pagamentos de juros sobre a dívida sejam mais do que compensados por um superávit primário.

Gráfico 4: Evolução da dívida pública em relação ao PIB (%)



Fonte: IPEA: *Boletim de Conjuntura*, n. 68, 2005.
Disponível em: www.ipeadata.gov.br. Acesso em: 18 maio 2005.

Se houver um déficit primário no orçamento, então o déficit orçamentário total permanecerá crescendo; portanto, a dívida cresce e, consequentemente, os pagamentos de juros.

O papel da taxa de juros em aumentar a dívida pública fica evidente na seguinte situação: se a taxa média real de juros pago sobre a dívida pública é de 11% a.a., uma dívida equivalente a 52% do PIB, sendo 57,5% do montante dessa dívida indexados à taxa de juros Selic paga, aproximadamente 3,3% do PIB de juros reais. Mantidos todos os outros fatores constantes que levam ao aumento da dívida, isso implica que qualquer superávit primário inferior a esse número tende a aumentar a dívida de forma contínua.

Garcia (2002), em seu estudo sobre *Public debt management, monetary policy and financial institutions,* no período de 1995 a 2001, demonstrou que a taxa de juros foi o fator mais importante responsável pelo crescimento da dívida interna brasileira. Na sua totalidade, houve o aumento de R$ 535.343.380,00 e a taxa de juros foi responsável sobre 61,04%, seguido por acumulação da dívida dos estados da Federação, que contribui em 32,6%.

3.3 O que deve ser feito para diminuir as taxas de juros

3.3.1 A diminuição da razão dívida pública/PIB

É evidente que essa razão cai quando o PIB cresce mais rapidamente do que a dívida. Em vista de que a dívida pública é composta por títulos indexados à taxa de juros e câmbio e resulta de déficit orçamentário acumulado, Dornbusch e Fischer (1993, p. 260) sugerem a seguinte fórmula para a evolução da razão dívida/PIB:

$b = b\,(r - y) - x$, onde:

r = taxa de juros real

x = superávit primário/PIB

y = taxa de crescimento do PIB real

b = razão dívida – PIB

Dado que parte da dívida está indexada ao câmbio, essa fórmula pode ser modificada para incluir a desvalorização (+)/valorização (–) cambial (c) como variável determinante. Assim, temos:

$$b = b\,[\,(r + c) - y\,] - x$$

Portanto, se:

– $b\,[\,(r + c) - y\,] - x$ maior que zero, b está aumentado

– $b\,[\,(r + c) - y\,] - x$ menor que zero, b está caindo

– $b\,[\,(r + c) - y\,] - x$ igual a zero, b constante

Desse modo, a diminuição da razão dívida/PIB depende de quatro fatores: crescimento do PIB, superávit primário, diminuição de taxa de juros e valorização cambial.

Nesse contexto, para diminuir a razão dívida/PIB, e, assim, a necessidade de financiamento de déficit público, tendo por consequência a diminuição da taxa de juros, torna-se de grande urgência adotar as medidas necessárias para aumentar o PIB, aumentar o superávit primário e estabilizar a taxa de câmbio em nível compatível com as necessidades da política econômica.

3.3.2 Política monetária expansionista

Uma política monetária expansionista através de aumento da oferta monetária leva à diminuição temporária da taxa real de juros. Não existe argumento teórico ou evidência empírica que sustente que uma política monetária expansionista causa declínio permanente na taxa real de juros. Uma consequência adversa desse tipo de iniciativa consiste no aumento das expectativas inflacionárias, forçando aumento na taxa nominal de juros, causando efeitos adversos não esperados.

Dadas as condições macroeconômicas em termos de taxas baixas de crescimento e taxa de desemprego elevada, e considerando que a inflação, atualmente, está associada a fatores da “oferta”, e não da “demanda”, particularmente com as variações dos preços administrados, uma política monetária expansionista e responsável pode ser recomendada sem medo de efeitos inflacionários. Até se existe aumento de preço em certos setores da economia causado por excesso da demanda,

isso não deve ser eliminado por aumento de taxa de juros. Nesse sentido, o papel da taxa de juros implica a anulação da principal função do mercado como alocador de recursos.

> O aparente limite à expansão da atividade econômica, diferentemente dos países desenvolvidos, está na capacidade física instalada de alguns setores, particularmente o de bens intermediários. Mas, logo argumentará o economista do livro-texto: os preços aumentarão e teremos inflação. Isto é uma visão estática. E se ela prevalecer, jamais teremos crescimento. Para que o mercado funcione como um mecanismo de coordenação da atividade econômica, é preciso que os preços relativos aumentem, sinalizando para os empresários investirem em aumento da capacidade. Se, com elevação da taxa de juros e compressão, a demanda dos preços relativos for contida aqui, o mercado deixará de emitir esse sinal e a expansão econômica será impossível. Além disso, a elevação de preços em alguns setores não implica inflação, elevação generalizada de preços, e, muito menos, alta persistente de preços. (...) Portanto existe muito espaço para a redução da taxa de juros. Se isto acontecer, os aumentos de preços relativos dos setores com esgotamento da capacidade instalada levarão os empresários dos mesmos setores a investirem aumentando a sua capacidade produtiva (Nakano, 2004, p. 11).

3.3.3 Política fiscal restritiva

Restringindo os gastos do governo como forma de reduzir o déficit operacional, ou aumentando o superávit primário, pressiona-se a queda da taxa de juros. Por diminuir a demanda agregada, seja atual ou projetada, e por diminuir a incerteza sobre a monetização de futuros déficits orçamentários, essa iniciativa leva à diminuição da taxa de juros, em consequência da diminuição da taxa esperada da inflação. Essa política é utilizada atualmente no país com o objetivo de diminuir a razão dívida/PIB. Apesar de essa política poder alcançar o objetivo de diminuir a taxa de juros, seu preço é alto demais em termos de estagnação econômica e taxa alta de desemprego, além do corte nos gastos sociais, necessários para a sociedade.

3.3.4 Equacionamento do setor externo brasileiro

O problema principal da economia brasileira reside no setor externo,

ocasionado, principalmente, pela remessa de lucros e juros ao exterior.

A solução desse problema está sendo tratada de forma a alcançar superávit alto na balança comercial. Isso será saudável para a economia se os superávits forem convertidos em investimentos reais, seja dentro ou fora do país. Mas, se forem trocados em papel (US$) para pagar os juros sobre a dívida externa, o resultado será o empobrecimento do país, por transferir recursos reais da economia aos outros, diminuindo a oferta agregada de bens, e assim a escassez do produto aumenta a inflação, e, por consequência, exige maior taxa de juros.

Um superávit comercial não deve ser sempre aplaudido, visto que poderá acarretar consequências negativas sobre a economia. Um superávit leva a que o governo opte entre aumentar o estoque da moeda em poder do público, consequentemente, aumentando a taxa de juros e expectativas futuras sobre a inflação, ou então esterilizar o superávit por emissão de títulos públicos e, assim, aumentar, mais ainda, a dívida pública interna e a taxa de juros. Dado que o objetivo principal do governo é diminuir e estabilizar a inflação, o país não pode acumular superávit comercial indefinitivamente, porque isso exige intervenção contínua para esterilizar esses superávits, e, portanto, aumentar de forma indefinida a dívida pública e, assim, a razão dívida/PIB.

> Em 1994, o saldo da dívida interna líquida do setor público era de US$ 65 bilhões. Hoje, o valor desse estoque, calculado à taxa de câmbio vigente, está em torno de US$ 320 bilhões. Isso foi possível porque o dinheiro de fora que entrava na economia, formando reservas, foi "esterilizado" mediante a emissão de títulos públicos. Esse estoque crescente de papéis foi sendo engordado por taxas de juros reais, que, entre 1995 e 1998, ficaram na média em torno de 21% ao ano (Belluzzo, 2004, p. 2).

Alcançar superávit comercial em face de uma dívida externa em ascensão é como tratar um paciente que necessita de uma operação séria, talvez sem anestesia com um remédio calmante para diminuir a dor e não para eliminá-la. A política econômica deve se direcionar para tratar as causas, e não as consequências do problema. Isso só pode acontecer se a dívida externa (e os juros pagos sobre essa dívida) foi renegociada e solucionada de forma a permitir o crescimento econômico no

país, sem implicar moratória. A economia não pode continuar trabalhando em função da dívida externa e das remessas de juros ao exterior.

3.3.5 Atacar os *spreads* altos cobrados pelos bancos

A principal medida a ser tomada nesse sentido é o governo rever a estrutura do mercado bancário através de atuação efetiva do Sistema Brasileiro de Defesa da Concorrência (SBDC). O Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), a Secretaria de Acompanhamento Econômico (SEAE) e Secretaria de Direto Econômico (SDE) deveriam fiscalizar e colocar em prática a política de concorrência no setor financeiro com a finalidade de verificar o poder oligopolista dos bancos em cobrar taxas de juros que penalizam o consumo e o investimento e, por consequência, a taxa de crescimento do PIB. Senão, mantendo a taxa de juros Selic real em até 11% a.a. ou a sua redução em até 10% a.a., não terá efeito significativo sobre as taxas de juros praticados no setor privado.

4 CONCLUSÃO

O objetivo principal deste trabalho foi analisar o comportamento e os fatores determinantes das taxas de juros e seus efeitos sobre a condução da política macroeconômica no Brasil, no período de 1994 a agosto de 2004. Assim, tentou responder a quatro questões: As taxas de juros no Brasil são altas ou não? Quais são as forças determinantes das taxas de juros no Brasil? Quais são as implicações para a economia se essas taxas permanecerem altas? O que pode ser feito para reduzir as taxas de juros de seus níveis atuais? As seguintes conclusões a respeito podem ser feitas.

Primeiro, as taxas de juros praticadas no Brasil estão muito altas em comparação com aquelas praticadas no mercado internacional. Inclusive, dados mostram que uma aplicação no Brasil rende, em termos reais, 11 vezes mais do que uma aplicação no mercado internacional. No mercado interno, foi demonstrado que as taxas de juros praticadas nos empréstimos ao setor privado são abusivas e alcançaram três dígitos. Foi verificado, também, que o alto nível de *spread* cobrado pelos bancos é o fator principal por de trás de juros exorbitantes praticados na economia brasileira. A média da relação *spread*/taxa de captação para o setor privado

foi de 183%. O trabalho revela também quatro fatores-chave que oferecem explicação para a alta taxa de juros: estabilizar preços via contenção da demanda interna; garantir o financiamento do déficit em transações correntes; evitar ataques especulativos contra o câmbio, objetivos os quais não foram totalmente alcançados. Assim, enquanto a taxa de juros desempenhou papel importante em conter a inflação, não foi suficiente para garantir o financiamento para o setor externo e evitar o ataque especulativo contra o real que levou a crise cambial no começo de janeiro de 1999. Constatou-se, também, que o alto nível de *spread* cobrado pelos bancos é o fator principal por trás dos juros altíssimos praticados na economia brasileira.

Da mesma forma, verificou-se que uma das graves consequências das altas taxas de juros é o aumento da dívida pública. A relação dívida interna/ PIB, que era 30% em 1995, saltou para 52,4% em abril de 2003. Como a dívida pública resulta do déficit orçamentário, foi demonstrado, também, que a carga de juros é o componente principal responsável pelo déficit orçamentário. Assim sendo, pode ser argumentado que o déficit orçamentário não foi causado por excesso de gastos com infraestrutura ou outros gastos sociais, mas tem origem puramente financeira, e resultou diretamente da forma de manutenção da taxa de juros alta, que foi uma peça chave do programa da estabilização econômica. Em relação ao setor produtivo, as altas taxas de juros foram apontadas como principal entrave ao crescimento econômico.

Nesse sentido, para diminuir as taxas de juros de seus níveis atuais, foram sugeridas as seguintes medidas: a diminuição da razão dívida pública/PIB; uma política monetária expansionista e responsável; ataque aos *spreads* altos cobrados pelos bancos, através de maior fiscalização da política de concorrência no setor financeiro, e ao poder de monopólio dos bancos de cobrar taxas de juros que penalizam o consumo e o investimento e, por consequência, a taxa de crescimento do PIB. Finalmente, a diminuição das remessas de juros sobre a dívida externa, as quais só ocorrerão se a dívida externa for renegociada e selecionada de forma a permitir que o país volte a crescer.

NOTAS

1. Existem no Brasil dois índices de preços utilizados como indexadores para o mercado financeiro: o Índice de Preços ao Consumidor – Mercado (IPC-M) e o Índice Geral de Preços do Mercado (IGP-M). Ambos são pesquisados pela FGV entre os dias

21 de um mês e 20 do seguinte, para serem divulgados antes do final do mês-calendário, a fim de utilização como referência financeira. A diferença entre eles reside na abrangência e na composição de cada um. O IPC-M é pesquisado nos Municípios do Rio de Janeiro e São Paulo. Os preços pesquisados pertencem a uma cesta de consumo de famílias com renda de até 33 salários mínimos. O IGP-M é pesquisado em todo o país e está estruturado para captar o movimento geral de preços com a finalidade de refletir, de forma adequada, as variações do poder de compra da moeda. Ele é calculado através de média ponderada do Índice de Preços por Atacado (IPA), Índice de Preços ao Consumidor (IPC) e Índice Nacional de Custo da Construção (INCC), com pesos iguais a 60%, 30% e 10%, respectivamente. É utilizado principalmente para a comunidade financeira, reajustes de contratos e como indexador de tarifas públicas. Assim, o IGP-M foi utilizado como indexador neste trabalho pela sua abrangência, sua composição e sua utilização.

2. O leitor deve ter cautela em entender ou interpretar que a situação do fator trabalho melhorou após a implementação do Plano Real. Vale lembrar, nesse sentido, que, apesar de aumento dos salários reais nesse período, índices de IPEADATA mostram que os mesmos voltaram a cair após 1997. Além disso, no que se refere ao aspecto distributivo do Plano Real, aos dados publicados pelo IBGE e aos trabalhos feitos por Gonçalves e Pomar (2002) e Sant'Anna (2003), evidencia-se que a massa salarial (relação salário/PIB) vem declinando de aproximadamente 45,2% do PIB em 1993 para alcançar quase 36,1% do PIB em 2002. Isso implica que, além de que o aumento de salário real foi temporário, foi acompanhado por um declíno na participação de massa salarial na economia e, portanto, piorou o aspecto socioeconômico do fator trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFANASIEFF, T. S.; LHACER, P. M.; NAHANE, M. The determinents of bank interest spread in Brazil. Working Paper Series, n. 46, ago. 2002. Banco Central do Brasil.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. Departamento de Estudos e Pesquisas. Juros e Spread Bancário no Brasil, nov. 1999. Disponível em: www.bcb.gov.br/ftp/juro-spread.pdf. Acesso em diversos dias em mar. e maio 2004.

———. Economia bancária e crédito: avaliação de um ano do projeto juros e spread bancário, nov. 2000. Disponível em: www.bcb.gov.br/ftp/jurospread112000.pdf. Acesso em diversos dias em mar. e maio de 2004.

———. Economia bancária e crédito: avaliação de 2 anos do projeto juros e spread bancário, nov. 2001. Disponível em: www.bcb.gov.br/ftp/jurospread112001.pdf. Acesso em diversos dias em mar. e maio de 2004.

———. Economia bancária e crédito: avaliação de 3 anos do projeto juros e spread Bancário, nov. 2002. Disponível em: www.bcb.gov.br/ftp/jurospread112002.pdf. Acesso em diversos dias em mar. e maio de 2004.

———. Economia bancária e crédito: avaliação de 4 anos do projeto juros e spread bancário, dez. 2003. Disponível. em: www.bcb.gov.br/ftp_economia_bancaria_credito.pdf. Acesso em: 24 jul. 2004.

———. Séries Temporais. Disponível em: www.bcb.gov.br/?Serietemp. Acesso em: 14 out. 2004.

BANK FOR INTERNATIONAL SETTLEMENTS. Recent Innovations in International Banking. Basle: BIS, 1986.

BAUMANN, R.; CANUTO, O.; GONÇALVES, R. Economia Internacional. São Paulo: Campus, 2004.

BELLUZZO, L. G. Lições Contemporâneas: desajuste fiscal e abertura financeira. Folha de S. Paulo, Folha Dinheiro. São Paulo, 26 set. 2004.

CARAMAZZA, F.; JAHANGIR A. Fixed or flexible? Getting the exchange rate right in the 1990s. Economic Issues, IMF, n. 13. 1998.

CINTRA, M. Juros, culpa de quem? Conjuntura Econômica, Rio de Janeiro: FGV, n. 6, jun.2005.

———; ETLIN, M. Its the spread, stupid. Conjuntura Econômica, Rio de Janeiro: FGV, jul.2003.

CLARICE M. A taxa de juros básica e a economia real. Conjuntura Econômica, Rio de Janeiro: FGV, n. 6, jun. 2003.

CONJUNTURA ECONÔMICA. Rio de Janeiro: FGV, n. 5, maio 2004.

———, Rio de Janeiro: FGV, n. 11, nov. 2004.

DORNBUSCH, R.; FISCHER, S. Introdução a macroeconomia. São Paulo: Mcgraw–Hill, 1993.

EUROPEAN CENTRAL BANK. Monetary Financial Institutions (MFI) interest rates. Disponível em: www.ecb.int/press/pr/stats/mfi/html/index.em.html. Acesso em: 14 out. 2004.

GARCIA, M. G. P. Public debt management, monetary policy and financial institutions. Texto para Discussão, Departamento de Economia. Rio de Janeiro: PUC, n. 464, jun. 2002.

GHOSH, A. R.; Jonathan D. O.; Anne-Marie G.; Holger C. W. Does the exchange rate regime matter for inflation and growth. Economic Issues, IMF, n. 2, 1997.

GLOBAL INVEST. Principais indicadores macroeconômicos do Brasil 2000-2005 e cenário base 2005. Disponível em: http://www.globalinvest.com.br/relatorios/proj_mar05.pdf. Acesso em 17/05/05.

GONÇALVES, R.; POMAR, V. A armadilha da dívida: como a dívida pública interna impede o desenvolvimento econômico e aumenta a desigualdade social. São Paulo: Fundação Perseu Abrão, 2002.

HALL, R.; MARC, L. Macroeconomia: princípios e aplicações. São Paulo: Thompson, 2003. IMF. International Financial Statistics, dez. 2001.

R. Econ. contemp., Rio de Janeiro, 12(3): 463-490, set./dez. 2008.

IPEA. Boletim de Conjuntura. (Vários números). Disponível em: www.ipeadata.gov.br. Acesso em diversos dias em mar e jun. 2004.

————. Boletim de Conjuntura, n. 68, 2005. Disponível em: www.ipeadata.gov.br. Acesso 18 maio 2005.

IPEADATA. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Disponível em: www.ipeadata.gov.br. Acesso em diversos dias em mar. e jun. 2004.

KEYNES, J. M. Teoria geral do emprego, do juro e do dinheiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LIBSEY, R. Global Imbalances and American Trade Policy. Atlantic Economic Journal, 16 jun.1988. p. 1-11.

CINTRA M.; ETLIN, M. It's the Spread, Stupid. Conjuntura Econômica, Rio de Janeiro: FGV, n. 7, jul. 2003.

MATTOSO, J.; BALTAR, P. Estrutura econômica e emprego no Brasil: a experiência recente. In: REIS VELLOSO, J. (Org.). Brasil: desafios de um país em transformação. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1997, p. 294-314.

MESSER, C. A taxa de juros básica e a economia real. Conjuntura Econômica, Rio de Janeiro: FGV, n. 6, jun. 2003.

MUNDELL, R. Capital mobility and stabilization policy under fixed and flexible exchange ra-tes Canadian. Journal of Economics and Political Science, p. 475-485, nov. 1963.

NAKANE, M. I. Concorrência e spread bancário: uma revisão da evidência para o Brasil. In: BANCO CENTRAL DO BRASIL (2003): Economia bancária e crédito: avaliação de 4 anos do projeto Juros e spread bancário. Disponível em: www.bcb.gov.br/ftp_economia_banca ria_credito.pdf. Acesso em: 28 jul. 2004.

NAKANO, Y. Há muito espaço para a queda dos juros. Conjuntura Econômica, Rio de Janeiro: FGV, n. 9, set. 2004.

PATINKIN, D. Money, Interest and Prices. 2nd ed. Nova York: Harper & Row, 1965.

PIGOU, A. C. Employment and Equilibrium. Londres, 1941. Apud ACKLY, G. Teoria Macroeconômica. São Paulo: Pioneira, 1969.

RIMA, I. História do pensamento econômico. São Paulo: Atlas, 1990.

SANT'ANNA, A. A. A distribuição funcional da renda e crescimento econômico: uma análise para a década de noventa. (Dissertação de Mestrado) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

TONOOKA, E. K.; KOYAMA, S. M. Taxa de juros e concentração bancária no Brasil. Trabalhos para Discussão do Banco Central do Brasil, n. 62, 2003.

WYPLOZ, C. Globalized Financial Markets and Financial Crises. Paper presented at the confe-rence on "Coping with Financial Crises in Developing and Transition Countries" organi-zed by the forum on Debt and Development in Amsterdam, mar. 16-17, 1998.

19. POLÍTICA SOCIAL AUTONOMIA FEMININA E RESPONSABILIDADE FAMILIAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

https://doi.org/10.36592/9786587424576.325-337

Mara Rosange Acosta de Medeiros [1]

Introdução

As categorias família e políticas sociais vêm ganhando centralidade na literatura especializada nos últimos anos (COUTO, 2012). Esta relação vem sendo analisada por dois vetores, os quais embora aparentemente complementares têm produzido efeitos perversos no cotidiano das famílias pobres. O primeiro deles aponta para a necessidade de políticas públicas voltadas para as mulheres, a partir do reconhecimento da desigualdade de gênero. O segundo, procura atender as determinações da Organização das Nações Unidas (ONU),do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial de dar destaque para programas que elegem a mulher como principal responsável pelo alcance dos fins traçados pelas políticas (FARIA; MORENO, 2010), tais como o Programa Bolsa Família (PBF).

Estes Programas, elaborados sob o enfoque familista[2] neoliberal, incorporam em seu arcabouço a participação feminina, enquanto estratégias de combate à pobreza da família e de possibilidade de garantia da autonomia das mulheres pobres. Vários autores apontam que se tem atribuído preferencialmente para as mulheres a titularidade de programas, a partir de evidencias trazidas por pesquisas que indicaram que a mulher tende a fazer uso dos recursos para beneficiar o núcleo familiar em sua totalidade,com ênfase para crianças e adolescentes, de forma oposta aos homens, que utilizam os mesmos recursos para o seu próprio bem-estar.(FARIA; MORENO, 2010; MARIANO; CARLOTO, 2009; SORJ; FONTES, 2010). Decorre daí, a associação das categorias gênero e pobreza no desenho das políticas direcionadas para os segmentos

---

[1] Assistente social. Doutora em Serviço Social. Professora do Curso de Serviço Social e do PPG em Política Social e Direitos Humanos da UCPEL.
Convivi com o querido professor Osmar Schaefer, enquanto colega, docente da UCPel. Muitas vezes, na sala dos professores, o seu cumprimento, “Boa tarde, professora!” muito me alegrava, pois seu tom de voz era terno e afetuoso, deixando aquele espaço de trabalho, mais leve e mais agradável. Também convivemos, através da EDUCAT, por minha participação na Comissão Editorial da Sociedade em Debate

[2] A expressão familismo destaca a responsabilização que o Estado atrbuí à família, pelo atendimento das suas necessidades, enquanto que ele, o Estado se atende de forma mínima essas necessidades.

mais pobres. Em consequência, a sobrecarga atribuída à mulher pode não resultar do reconhecimento da desigualdade de gênero e, de forma inversa ao que explicita, reforçar a feminização da pobreza.

Assim, é possível afirmar que na proposição feminina de titularidade dos programas sociais, permanece ausente a ideia de protagonismo feminino, pois lhes é atribuído uma maior responsabilidade junto ao grupo familiar. Dessa forma precisamos ficar atentas/os para que o uso da categoria feminização da pobreza não sirva para fortalecer a imagem de incapacidade feminina, gerando, dessa forma, análises desconectadas da realidade de milhões de mulheres que, diariamente lutam para romper com o preconceito, fazendo o enfrentamento das diversas expressões da questão social.

Suyane Campos Perez (2017) ressalta que o papel assumido pelas mulheres, no cenário contemporâneo, está atrelado ao papel do Estado em ofertar políticas sociais, tendo em vista que este atribui a elas o papel de guardiãs da família. Para esta autora:

> as mulheres permanecem as principais responsáveis pela esfera do cuidado, seja nas propostas assumidas pelos programas de TCR, seja em outras dimensões, como por exemplo se avançarmos na área da saúde veremos o papel assumido pelas acompanhantes e pelas cuidadoras de crianças, idosos ou doentes, que em suas maioria são mulheres (PEREZ, 2017:124)

A atribuição dessa responsabilidade é aqui compreendida como construção histórica e socialmente instituída, resultante da controversa e histórica relação entre Estado e família, no que concerne aos afazeres preestabelecidos no campo da reprodução social. Apesar das políticas de proteção social incorporarem em seus desenhos o reconhecimento da pluralidade de modelos familiares, pesquisas apontam a manutenção da figura feminina no exercício de exercer trabalhos reprodutivos não-remunerados[3].Atualmente, com o avanço de políticas neoliberais, a mulher vem se constituindo como principal responsável pelo grupo familiar e pelo cumprimento das

[3] "O trabalho doméstico não-remunerado é aquele trabalho feito gratuitamente e considerado por muitos uma forma das mulheres expressarem amor aos filhos e aos companheiros, uma maneira de exprimir o amor que elas sentem por seus familiares. Em contraponto, podemos dizer que essa não é a forma de expressão que os homens usam para demonstrar amor aos filhos e às esposas" (HIRATA, 2010, p. 47).

condicionalidades presentes nos programas de combate à pobreza. Para Suyane Campos Perez (2017):

> torna-se importante ressaltar que o lugar assumido pelas mulheres tanto nas famílias quanto nas políticas sociais perpassam a análise de como a sociedade lida com os papéis desempenhados pelos homens e mulheres. Sendo assim, compreende-se que o lugar das mulheres possui contradições que precisam ser desmistificadas e não naturalizadas (PEREZ, 2017,124).

Assim, é preciso perceber que, há cotidianamente situações que reforçam estereótipos conservadores, resultando num descompasso estrutural entre a valorização dos homens e mulheres pobres na sociedade.

Tendo como proposta repensar estas políticas sob o viés de reconhecimento das desigualdades de gênero, este texto discute a necessidade de se pensar um novo modelo de política e programas sociais que não sobrecarreguem as mulheres, com vistas à garantia de sua autonomia, bem como a importância dos movimentos de mulheres, enquanto instrumento de denúncia da realidade de opressão e, ao mesmo tempo, de articulação de lutas para a conquista de direitos que de fato favoreçam a autonomia das mulheres.

1 Pobreza, centralidade na Família e a valorização/exploração das mulheres

A Seguridade Social brasileira conforme a Constituição Federal de 1988 (CF/88) estabelece um novo formato de proteção social pública, definindo a família como base da sociedade e atribuindo ao Estado a função de garantir a proteção social, basicamente desenvolvida pelo tripé composto pela política da saúde (universal), da previdência (contributiva) e da assistência social (não contributiva e para quem dela necessitar). Cabe ressaltar que este dever de proteção social, desde a sua regulamentação pode ser compartilhado com a sociedade civil, através de parcerias institucionais.

A política de assistência social é responsável pela provisão dos mínimos sociais, por meio de benefícios, serviços, programas e projetos sociais, cabendo a ela de forma

interligada a outras políticas sociais o enfrentamento da pobreza[4]. Nesta política, aprovada em 2004, foi considerado um avanço a matricialidade sociofamiliar, pois como analisa Solange Maria Teixeira, esta surge "como antídoto à fragmentação dos atendimentos, como sujeito à proteção de uma rede de serviços de suporte à família" (TEIXEIRA: 2010,p..5). Assim, a centralidade na família, nesta perspectiva, visa propiciar a prevenção de situações de risco e de vulnerabilidade social tanto com o fortalecimento de vínculos familiares, quanto com o direcionamento de ações para todo o núcleo familiar, sendo considerada uma forma mais eficaz de enfrentamento de manifestações da questão social, uma vez que permite intervir em múltiplos determinantes, ao invés de focalizar em situações individuais.

A matricialidade sociofamiliar é conjugada a um outro princípio, denominado territorialização. Dessa forma, a proteção social básica[5]é organizada e desenvolvida de acordo com a área geográfica de abrangência, sendo que as unidades de prestação de serviços, isto é, os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), devem estar localizados nas áreas de maior vulnerabilidade social. Eles integram a política como unidades de acompanhamento familiar no âmbito básico e são considerados "portas de entrada", aos serviços socioassistenciais, pelo Governo Federal. Além do atendimento prioritário às famílias beneficiárias de Programas de Transferência de Renda[6] (PTRs), o Trabalho Social com Famílias (TSF) é outro elemento chave de intervenção da política.

> O TSF no âmbito da proteção social básica é definido como: "conjunto de procedimentos efetuados a partir de pressupostos éticos, conhecimento teórico-metodológico e técnico-operativo, com a finalidade de contribuir para a convivência, reconhecimento de direitos e possibilidades de intervenção na vida social de um conjunto de pessoas, unidas por laços consanguíneos, afetivos e/ou

[4] Pobreza aqui entendida "enquanto fenômeno complexo e multidimensional, com destaque a determinação estrutural. Assim, a pobreza é concebida para além da insuficiência de renda; é produto da exploração do trabalho; é desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; significa o não acesso a serviços sociais básicos, à informação, ao trabalho e à renda digna, é não participação social e política" (SILVA: 2010, 22).

[5] Os serviços de proteção social básica são executados nos CRAS e tem como objetivos "prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários" (BRASIL:2005, 33).

[6] Segundo Freitas (2008,50), "os programas de transferência de renda na América Latina acompanhados de condicionalidade apresentadas em diversos documentos, discursos e entrevistas, tem como finalidade: melhorar os níveis educacionais, impedir a evasão escolar, o trabalho infantil, e melhorar os indicadores de saúde e nutrição".

> de solidariedade, que se constitui em um espaço privilegiado e insubstituível de proteção e socialização primárias, com o objetivo de proteger seus direitos, apoiá-las no desempenho da sua função de proteção e socialização de seus membros, bem como assegurar o convívio familiar e comunitário, a partir do reconhecimento do papel do Estado na proteção às famílias e aos seus membros mais vulneráveis. Tal objetivo materializa-se a partir do desenvolvimento de ações de caráter"preventivo, protetivo e proativo", reconhecendo as famílias e seus membros como sujeitos de direitos e tendo por foco as potencialidades e vulnerabilidades presentes no seu território de vivência (BRASIL, 2012,12).

Este direcionamento, apesar de ampliar o foco, anteriormente centrado no indivíduo, para o núcleo familiar, permanece restrito a potencialidades e vulnerabilidades territoriais, naturalizando a pobreza como se esta fosse decorrente da localização espacial e, não, da desigualdade social derivada da injusta distribuição da riqueza. Em consequência, pode ainda reforçar a segregação social ao focalizar as potencialidades e vulnerabilidades existentes no território, desconhecendo que a produção e reprodução da vida pode se estender para além dos limites territoriais, aliás, o que frequentemente ocorre, considerando que quanto menor for a extensão geográfica e densidade populacional do município, menor é a distribuição de bens e serviços. Desta forma, deslocar o foco para a família, mas propor o enfrentamento da pobreza direcionando para o território se torna uma estratégia limitada e restritiva para o atendimento dos núcleos familiares.

Solange Maria Teixeira (2015) salienta, também, que a incorporação da família pela política de Assistência Social e pelos PTRs é contraditória, uma vez que, ora as famílias em situação de pobreza são entendidas como sujeitos de direitos sociais, ora como responsáveis pela própria proteção social, sendo-lhe atribuída a função de prover e maximizar recursos internos para poder assegurar o cuidado entre seus membros, função que acaba sendo exercida pela mulher, acrescentando mais tarefas ao trabalho não-remunerado feminino. Assim, as responsabilidades pela provisão de recursos, incluindo a busca dos serviços, o cumprimento das exigências de acesso e de permanência nos Programas, além da capacidade de maximização dos mínimos recebidos, equivale a uma sobrecarga feminina, agravada pela possibilidade de culpa em caso de perda do benefício. Convém lembrar que se reproduz assim, a ideologia do

patriarcado, reforçando a responsabilidade feminina pela vida privada da família, decorrente da sensibilidade inerente ao gênero feminino.

Conforme destacam Sorj e Fontes (2010), tanto no Brasil, como nos demais países da América Latina, nos anos de 1990, foram implantadas políticas de combate à pobreza, tendo na figura feminina sua principal aliada. Ora, essa parceria proposta pelo Estado, vem se constituindo em mais uma tendência no sentido de fortalecer a função protetiva da própria família como instância primária de provisão no campo do cuidado do que propriamente na atuação do Estado em prover meios de combate à pobreza, tanto pela insuficiência dos serviços públicos, quanto pela sua natureza, que acaba gerando uma sobrecarga feminina ainda maior, tendo em vista que, ao invés de desonerar a mulher-mãe dos trabalhos domésticos, atribui a elas um aumento de responsabilidade decorrente do desenho das políticas de combate à pobreza.

Assim, mediante transferência de renda, foram se consolidando a partir dos anos 1990, no país as políticas neoliberais que têm a família como foco, e ao mesmo tempo, vê esta instituição como parceira para atingir os fins traçados pelos programas, principalmente através do trabalho desempenhado pela mulher na esfera reprodutiva. Estes programas vêm se pautando na expectativa de que a mulher faça "boa" administração dos recursos financeiros e cumpra as contrapartidas existentes, enquanto usuária de benefícios sociais.

A característica central no desenho do Programa Bolsa família (PBF) são os elementos condicionantes, que exigem que a família, através da titularidade feminina, garanta o cumprimento das condicionalidades dirigidas às áreas da saúde, educação e trabalho. Assim, verifica-se neste programa, a expectativa naturalizada culturalmente da responsabilidade do cuidado familiar como tarefa exclusivamente feminina, onde a mulher é encarada como parceira das políticas de proteção social (ZOLA, 2015).

Nesta perspectiva, o aspecto da responsabilidade no campo do cuidado e do trabalho doméstico não-remunerado necessita ser problematizado. A mulher-mãe, muitas vezes, busca complemento de renda, porém encontra um mercado de trabalho precário, demarcado por uma remuneração baixa e insuficiente. Outras vezes, os próprios condicionantes decorrentes do trabalho não-remunerado exercido na família se torna um entrave para acesso ao mercado de trabalho, diante da incompatibilidade entre as exigências deste e o cuidado a ser dispensado aos filhos.

Este contexto se agrava, muitas vezes, pela indisponibilidade de serviços públicos de qualidade que reduzam lo peso atribuído ao cuidado familiar, devido à

ausência de escolas de educação infantil, ou de educação de tempo integral. Ou, que permitam a mulher optar pelo trabalho fora do âmbito familiar, uma vez que nem sempre o horário dos serviços públicos existentes é compatível com o horário exigido por trabalhos remunerados. Conforme Suyane Perez (2017) "com isso, novos dilemas são enfrentados pelas mulheres quando elas começam a se inserir na esfera pública, pois encontram dificuldades com outras demandas adquiridas no espaço público" (PEREZ: 2017,120).

Como dito anteriormente, ao se inserir nos PTRs, vinculados à Política de Assistência Social, a mulher-mãe fica subjugada e obrigada a cumprir regras, para garantirm, na maioria das vezes, um valor monetário irrisório, mas que é fundamental por ser a única fonte de renda disponível, considerando que não possui outros recursos que auxiliem na manutenção do núcleo familiar. Lembrando que no caso de descumprimento das condicionalidades, ela fica passível de punição, através da suspensão/cancelamento do repasse por parte do Estado.

Portanto, ao priorizar as mulheres em nome de uma suposta valorização feminina, ou de um "falso" incentivo à conquista de sua autonomia, particularmente, os programas, projetos e serviços da política de assistência social não conseguem reduzir a desigualdade de gênero na sociedade. Ao contrário, estes programas, de caráter familista, são permeados de expectativas sobre a figura feminina e seu desempenho, nos quais mulheres pobres, são duplamente exploradas. Primeiro, pela sociedade patriarcal que naturaliza o trabalho doméstico como cuidado não merecedor de remuneração; segundo pelo Estado neoliberal que não assume o seu papel protetivo, repassando inúmeras tarefas de proteção social para a mulher em nome de um maior êxito das políticas sociais.

Assim, a mulher fica, muitas vezes, sem alternativas em tempos de privatização da política social e de precarização das condições de trabalho. Cabe, ainda destacar que, quando o trabalho feminino é remunerado, seu valor é sempre menor valor do que o de homens. Se trabalharmos com o recorte etnia/raça, os dados são mais agravantes entre as famílias pobres que tem a mulher negra como referência. e acordo com relatório da OFXAM Brasil, as mulheres terão os mesmos salários que os homens somente no ano de 2047. E a equiparação entre a renda média de brancos e negros só deve ocorrer no ano de 2086. (OXFAM, 2017).

Apesar disso, afirmações de relatórios recentes elaborados pela ONU, sobre a realidade do Brasil apontam que as políticas sociais brasileiras de combate à pobreza

têm contribuído para estimular "[...] maior autonomia econômica para as mulheres, principais beneficiárias e protagonistas dessas políticas, com impactos positivos para as comunidades e as economias em geral" (BRASIL,2016,109)..

A autonomia feminina requer serviços públicos que possam não penalizar a mulher-mãe com a sobrecarga de trabalho e responsabilidades com o cuidado dos membros da família. Isto é, a conquista da autonomia da mulher exige a socialização dos cuidados no sentido de desonerá-la do trabalho doméstico não-remunerado. Para isto, o Estado deve ser atuante na provisão de recursos públicos que possam liberar a mulher da esfera privada para uma inserção pública sem atribuir a ela, o contexto de vulnerabilidade social, presente no núcleo familiar.

A proteção social, efetivamente centrada na família, necessita ofertar de forma universal serviços e benefícios sob o viés da cidadania, para membros dependentes, por idade, problemas de saúde, desemprego, falta de qualificação profissional, promovendo investimentos na disponibilidade de escolas de educação infantil em tempo integral para crianças de todas idades, serviços de assistência familiar, para jovens, idosos e pessoas com deficiência, licença maternidade e licença paternidade, além de recursos para a mãe estudante e/ou trabalhadora permitindo a não interrupção dos estudos, dentre outras garantias públicas.(TEIXEIRA, 2016).

2 Movimentos de Mulheres enquanto formas de resistência feminina

Se no desenho dos PTRs a figura feminina adquire um frágil protagonismo, ou como nos referimos anteriormente, uma suposta valorização, decorrente das políticas familistas neoliberais que querem capturar a capacidade da mulher de cuidadora da família, é nos Movimentos de Mulheres que a inquietude e resistência feminina adquirem materialidade ao assumirem a luta por melhores condições de saúde, educação, saneamento e habitação, ampliando suas lutas, em decorrência das inúmeras formas de desrespeito, exploração, dominação, violência e discriminação vivenciadas no cotidiano.

Em relação ao processo de discriminação feminina, retomando um pouco no tempo, Teles (1995) lembra a greve ocorrida em São Paulo, no ano de 1906, na fábrica São Bento, por redução da jornada de trabalho e melhoria salarial, onde somente os homens tiveram as reivindicações atendidas, embora o número de costureiras fosse bem maior que de trabalhadores homens.

Esta mesma autora destaca que o movimento de mulheres atual tem, sem dúvida, características inovadoras, mas suas origens estão presentes em lutas anteriores, tendo como protagonistas mulheres intelectualizadas ou mulheres simples, negras nos quilombos, trabalhadoras no mercado de trabalho ou, ainda, aquelas que participaram de acontecimentos políticos (TELES, 1995).

Os movimentos de mulheres atuam buscando resgatar a dignidade através da superação das contradições decorrentes da desigualdade estruturante, marcada pela submissão e violência, especialmente, de mulheres mais pobres que não possuem condições de romper com essa realidade, seja porque não contam com o apoio da família, seja porque o Estado não oferece com eficiência o caráter protetivo que a política de assistência social deveria garantir.

O movimento de mulheres não pode ser unificado, considerando a sua diversidade e as bandeiras de luta que defendem. Porém, alguns autores entendem que tanto a terminologia Movimento de Mulheres, Movimento Feminino ou Movimento Feminista (que incorpora a categoria gênero) desempenham papéis estratégicos, no sentido de denunciar as relações de exploração e de dominação presente na sociedade. Em relação à diversidade desses movimentos, Moacir Gadotti (1997:8) destaca que:

> [...] Algumas vêm trabalhando a questão de gênero na ótica da eqüidade, da igualdade de direitos, para superar as tradicionais iniqüidades existentes entre homens e mulheres. O objetivo é a conquista de mais igualdade na distribuição de poder e a superação de outras desigualdades, tais como: classe, raça, etnia, idade, religião, etc. Outras trabalham na ótica da identidade da diferença, da diversidade, tentando responder à questão: Quem somos nós, mulheres? Quem somos nós, homens e mulheres, que habitamos neste minúsculo planeta?

Para Teles (1995), o feminismo é uma filosofia que considera a existência e uma opressão específica a todas as mulheres, mas é também um movimento político que questiona as relações de poder, a opressão e a exploração de um grupo sobre outro, formulando um conceito que prescinde da *igualdade* para afirmar a *diferença* – compreendida não como desigualdade ou complementariedade, mas como ascensão histórica da própria identidade feminina.

Uma das pioneiras no estudo de gênero é Joan Scott. Para ela, o gênero é o elemento constitutivo das relações sociais e a forma primária das relações de poder.

Assim, para se escrever uma nova história, a categoria gênero é fundamental para trabalhar a compreensão da subordinação da mulher pelo homem, para superá-la, criando relações libertárias.

Em termos de Legislação, muitas foram as conquistas dos Movimentos de mulheres: o direito ao voto, conquistado no ano de 1932; a reforma política, com a inserção do sistema de cotas, garantindo a presença feminina nos partidos políticos; a criação de espaços de participação, tais como os Conselhos de Mulheres, nas três esferas governamentais; a criação da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres, no ano de 2003; a aprovação do Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM), no ano de 2004, estruturado em 10 capítulos, os quais apresentavam os objetivos, metas e linhas de ação para cada eixo: 1) Igualdade no mundo do trabalho e autonomia econômica; 2) Educação para igualdade e cidadania; 3) Saúde integral das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; 4) Enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres; 5) Fortalecimento e participação das mulheres nos espaços de poder e decisão; 6) Desenvolvimento sustentável com igualdade econômica e social; 7) Direito à terra com igualdade para as mulheres do campo e da floresta; 8) Cultura, esporte, comunicação e mídia; 9) Enfrentamento do racismo, sexismo e lesbofobia; 10) Igualdade para as mulheres jovens, idosas e mulheres com deficiência. (BRASIL, 2013)

Entretanto, desde o golpe de 2016, foram realizadas ações na contramão do processo de ampliação de direitos das Mulheres. O desmonte de direitos iniciado no governo de Michel Temer, com vistas a dar sustentabilidade ao ajuste fiscal, vem se materializando também, na gestão do presidente Jair Bolsonaro, havendo regressão de direitos em todas as áreas, o que vai aumentar ainda mais a responsabilidade da mulher pobre em relação ao cuidado da família, tendo em vista a redução significativa de investimentos nas políticas de saúde, educação e assistência social, atingindo de forma direta as famílias que recebem a transferência monetária do PBF e incidindo, inclusive, em maior dificuldade de cumprimento das condicionalidades, haja vista a redução de serviços nas áreas específicas, em função da restrição orçamentária, prevista para ocorrer nos próximos vinte anos, o que gerará o avanço da pobreza intergeracional.

Considerações Finais

Em tempos de avanço do conservadorismo e da privatização da política social uma relação que precisa ser problematizada é esta anunciada pelas políticas de proteção social de favorecimento da autonomia das mulheres por meio da centralidade feminina nos programas sociais.

As reflexões aqui apresentadas procuram evidenciar a pertinência deste debate, enfatizando a necessidade de políticas afirmativas de direitos sociais o que favorecerá o desenvolvimento da mulher como ser social capaz de construir novas relações sociais, rompendo com a dominação, desigualdade e subalternidade de gênero, construídas historicamente na sociedade brasileira. Para isto, os programas de combate à pobreza precisam oferecer condições de exercitar/estimular a capacidade decisória das mulheres e, ainda, favorecerem a democratização e socialização dos trabalhos que são atribuídos a elas. Além disso, outro elemento importante para o desenvolvimento da autonomia é que os programas por meio de informações e reflexões permitam que as mulheres se apropriem de seus direitos, que devem ser compreendidos como coletivos e universais.

Neste momento de regressão de direitos, e de avanço do conservadorismo, os movimentos de mulheres necessitam ganhar maior visibilidade, enquanto mecanismos de denúncia e de luta. Diante desse contexto, onde todos aos avanços legais relacionados às demandas femininas estão em jogo e, onde se vislumbra o aumento da pobreza e da precarização das condições de vida da população brasileira, há um espaço novo a ser ocupado pela mulher "cuidadora da família", que é exatamente o de reverter esse papel que lhe é imputado pelo estado exigindo dele as condições necessárias para que a família seja protegida contra determinantes destruidores da vida.

Por fim, é hora também, da mulher organizadamente buscar a ruptura com a submissão e, em aliança com quem deseja um novo projeto societário, exigir que o Estado garanta políticas públicas desfamilizadoras para, dessa forma, reduzir a responsabilização feminina tão presente nas políticas sociais. Isto supõe um Estado protetivo, sendo totalmente oposto ao que o governo atual representa, tendo em vista seu compromisso com a reprodução do capital.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado, 1988.

_____. *Mais igualdade para as mulheres brasileiras*: caminhos de transformação econômica e social. Brasília: ONU Mulheres, 2016.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e combate à Fome. *Orientações Técnicas sobre o PAIF- Volume 2*. Trabalho Social com Famílias do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF. Brasília: MDS/SNAS, 2012.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social. (PNAS, 2004). *Norma Operacional Básica (NOB/Suas)*. Brasília: Secretária Nacional de Assistência Social, 2005.

_____. Brasil. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>. Acesso em: 04.nov.2017.

COUTO, B. J. et al. (orgs). O *Sistema Único de Assistência Social no Brasil: uma realidade em movimento*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ESPING-ANDERSEN, G. *Fundamentos Sociales de las economias pos industriales*. Barcelona: Ariel, 2000.

FARIA, N.; MORENO, R. (orgs.). *Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres*. São Paulo: SOF, 2010.

FREITAS, R. C. M. Programas de Combate à Pobreza: "o poder das mulheres às avessas". *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 96, p. 49 – 64, 2008.

GADOTTI, Moacir.Prefácio. In: CASTRO, Mary Garcia & ABRAMOVAY, Miriam. *Gênero e meio ambiente*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO: UNICEF, 2005.

HIRATA, H. Teorias e práticas do *care*: Estado sucinto da arte, dados de pesquisa e pontos em debate. In: FARIA, N.; MORENO, R. (orgs.). *Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres*. São Paulo: SOF, 2010.

JORNAL ZERO HORA. Ministério da Cultura e outras pastas são extintas em reforma ministerial de Temer. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2016/05/ministerio-da-cultura-e-outras-pastas-sao-extintas-em-reforma-ministerial-de-temer-5800482.html>. Acesso em: 03.nov.2017.

MARIANO, S. A.; CARLOTO, C. M. Gênero e combate à pobreza: programa Bolsa Família. *Revista Estudos Feministas*, v. 17, n. 3, p. 901-908, 2009.

OXFAM BRASIL. *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf>. Acesso em: 30.set.2017.

PEREZ, Suyane Campos. O lugar das Mulheres nas Famílias, nas Políticas Sociais e no Mercado de Trabalho: tecendo algumas considerações. *Sociedade em Debate*. Pelotas/RS.

SARACENO, C. *Sociologia da família*. Lisboa: Estampa, 1997.

SILVA, M. O. S. *Avaliando o Bolsa Família: unificação, focalização e impactos*. São Paulo: Cortez, 2010.

SORJ, B.; FONTES, A. Políticas Públicas e articulação entre trabalho e família: comparações inter-regionais. In: FARIA, N.; MORENO, R. (orgs.). *Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres*. São Paulo: SOF, 2010.

TEIXEIRA, M. S. Política Social contemporânea: a família como referência para as Políticas Sociais e para o trabalho social. In: MIOTO, R. C. T.; CAMPOS, M. S.; CARLOTO, C. M. (orgs.) *Familismo, direito e cidadania: contradições da política social*. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. Sistemas de proteção social contemporâneos e a Política de Assistência Social: a Reatualização do familismo. In: _____ (org.). *Política de Assistência Social e temas correlatos*. Campinas: Papel Social, 2016.

_____. Trabalho social com famílias na Política de Assistência Social: elementos para sua reconstrução em bases críticas. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v.13, n.1, p. 04-23, jul./dez, 2010.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ZOLA, M. B. Políticas Sociais, família e proteção social: um estudo acerca das políticas familiares em diferentes cidades/países. In: MIOTO, R. C. T.; CAMPOS, M. S.; CARLOTO, C. M. (orgs.) *Familismo, direito e cidadania: contradições da política social*. São Paulo: Cortez, 2015.

20. DEMOCRACIA, DELIBERAÇÃO E OPINIÃO PÚBLICA: DIGRESSÕES A PARTIR DE GOLDMAN, FOUCAULT E BUTLER

https://doi.org/10.36592/9786587424576.339-355

Mateus Weizenmann[1]

Introdução

A modernidade refinou os mecanismos de controle que subvertem a capacidade do desenvolvimento da autonomia e da consequente capacidade de deliberação do sujeito, o que oblitera as chances de existência de uma democracia genuinamente participativa. Neste sentido, a opinião pública, crivada por paixões e preconceitos oriundos do horizonte cultural, se impõe como instância cogente para a qual a razão emerge como elemento de correção discursiva. E ela o faz, desde os gregos, como um diagrama antitético à *doxa*, com vistas a granjear patamares mais elevados de autonomia. Suas perspectivas, entretanto, são também resultado de um mundo em ação, mundo este no qual os elementos normativos compostos por interesses privados se mascaram como instâncias objetivas e anistóricas. Diante do fato, os indivíduos acabam pautando decisões que se referem a si e ao espaço público em meio a uma dupla tirania: a) a do universo opinativo calcado na tradição e nos temores coletivos que propugnam padrões de normalidade; e b) a da razão instrumentalizada a serviço de interesses privados e não emancipatórios.

O presente artigo visa discorrer sobre o problema da emancipação dos sujeitos em face às constrições sofridas na esfera pública. Para tanto, sem pretender cumprir uma exegese sobre os autores abordados, se estrutura em três partes principais. Na primeira toma como ponto de partida a crítica de Goldman à constituição de deliberações livres em face de uma sociedade cuja democracia foi reduzida a um somatório numérico de adesões irrefletidas. Na segunda, coteja as estruturas de controle social e de produção de subjetividades a partir de uma perspectiva foucaultiana, conferindo maior destaque à amplitude das disciplinas e das ações biopolíticas que vigem na contemporaneidade. Por fim, na terceira, aborda o desafio de se constituir um genuíno espaço democrático em razão de discursos sectários que

[1] Bacharel e licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas, mestre e doutorando em Filosofia Moral e Política pela Universidade Federal de Pelotas.

definem determinadas vidas como descartáveis e, como tais, moralmente aniquiláveis. Neste fechamento o texto dialoga, sobretudo, com conceitos de Judith Butler, como o de *vidas precárias*, e sugere que as transformações do *panoptismo* aferido por Foucault na forma das redes sociais estão a elidir ainda mais o desenvolvimento de uma racionalidade crítica no presente.

Goldman e a querela entre autonomia e opinião pública

Em *Minorias versus maiorias* (1911), Emma Goldman pôs em evidência a superficialidade dos diagnósticos que definiam como *individualismo* o vetor dominante das ações humanas nos âmbitos da moral e da política de seu tempo. Em sua assertiva, a filósofa desfez-se do uso pejorativo que dispõe o termo à sinonímia do egoísmo, o tendo cunhado, alternativamente, como expressão libertária que resultaria da autoconstrução da vida, ou princípio identitário para além das amarras da opinião pública, sem, no entanto, anular a solidariedade potencial entre os sujeitos e seu senso de pertença coletivo. Na contracorrente, Goldman afirmou que as possibilidades de genuínas expressões de si, e de posicionamentos refletidos por individualidades autônomas, nunca se haviam posto em condição tão fragilizada, destacando ser "o pecado mais imperdoável na sociedade [de seu tempo] a independência do pensamento" (GOLDMAN: 2008, p. 131). Ao traçar este diagnóstico, vicejou perspectivas que pudessem equalizar uma autonomia não atomizada com a pluralidade, a fim de ampliar espaços de participação consciente na esfera pública[2].

Embora se possa identificar que uma constante histórica determine a falta de discernimento constituída na opinião pública, cujas paixões se consumam como verdades anistóricas de efeitos normativos, e por vezes perigosamente messiânicos, Goldman caracterizou a potencialização do engodo, por um lado, como resultado da crescente sociedade de consumo. Sob tal perspectiva, os desdobramentos sociais da industrialização puseram em marcha um processo de padronização da vida, dominada pela enxurrada de produtos em série, e por uma competitividade de mercado que dissocia a qualidade da experiência na premissa do maior lucro. Por outro, sugeriu como embargo à autonomia as respostas políticas encontradas nos movimentos

[2] A filósofa sugere a necessidade de um cultivo de si, que promova a criatividade e a criticidade, para que o indivíduo aja na esfera pública em prol de uma sociedade justa, capaz de gerar convivência pacífica entre as diferenças que compõem a pluralidade.

nacionalistas e nas demagogias populistas em seus apelos à esmagadora e duvidosa universalidade opinativa, que converte a autonomia do sujeito em afronta moral e política, chancelada sob o manto de uma espécie de verdade consensual engendrada pelo público. Neste ínterim, não situou o caráter heterônomo do indivíduo como resultado unívoco das ações polarizadas entre a "direita" e a "esquerda", desferindo seu ataque, de modo análogo à denúncia de Henrik Ibsen, na peça *Um inimigo do povo*[3] - a qual menciona em seu artigo -, à carência de pensamentos autônomos para além das referidas oposições, como experiência possível na esfera pluripartidária.

A respeito deste caráter, se coadunam asserções que no século XX denunciaram a falência emancipatória da razão iluminista, cujo uso instrumental provê uma padronização previsível da individualidade. O trabalho aberto pela Teoria Crítica[4], neste sentido, foi crucial enquanto denúncia de uma construção do sujeito na qual são predeterminados desde os prazeres cotidianos[5], até seus projetos de vida. Nesta perspectiva, e consoante à problemática de Goldman, Herbert Marcuse afirmou que uma tradução do embargo à autonomia não pode ser reduzida às sociedades abertamente totalitárias, mas sim pensada em razão do modo como a vida é feita objeto em face de interesses que também condizem com as formas das democracias atuais,

[3] A peça, escrita pelo dramaturgo norueguês em 1882, retrata a heteronomia do pensar e a carência de empatia na esfera privada, como substratos a uma opinião pública bastante volátil na consideração do bem e do mal. Nela, Ibsen situa tanto a situação quanto a oposição políticas na esteira de seus projetos de poder, desinteressadas pelo exercício da autocrítica e apelando à falaciosa identificação de uma verdade apofântica com o grito das multidões. O protagonista, Dr. Stockman, ao perceber a perversidade da opinião pública como falácia de autoridade chancelada pelo número, e aquém da qualidade argumentativa, declara: "Proponho-me a fazer uma revolução contra a mentira que diz 'que a maioria tem o monopólio da verdade'. Quais são, pois, essas verdades em torno das quais os homens comuns gostam de agrupar-se? São verdades tão velhas que já se acham próximas à decomposição (...). Tudo o que quero dizer é que a unanimidade, a massa – enfim, essa satânica e compacta maioria -, é ela quem envenena as fontes de nossa vida e empesta o solo em que nos movemos" (IBSEN: 2007, p. 128-129).

[4] A chamada *Teoria crítica* da sociedade se desenvolve entre os teóricos da *Escola de Frankfurt*, e aponta o fracasso da razão iluminista ao converter-se em instrumento de dominação social. Em consonância a este diagnóstico, conforme Freitag: "Se Kant ainda podia acreditar que a razão humana permitiria emancipar os homens dos seus entraves, auxiliando-os a dominar e controlar a natureza externa e interna, temos de reconhecer hoje que essa razão iluminista foi abortada. A razão que hoje se manifesta na ciência e na técnica é uma razão instrumental, repressiva (...). Inicialmente essa razão tinha sido parte integrante da razão iluminista, mas no decorrer do tempo ela se autonomizou, voltando-se inclusive contra suas tendências emancipatórias (...). No entendimento de Adorno e Horkheimer, a racionalidade iluminista se converteu em razão instrumental a serviço do 'controle totalitário da natureza e a dominação incondicional dos homens'" (FREITAG: 1994, p. 35). Perfazendo a tentativa de resgate do potencial emancipatório da razão, os filósofos desta corrente de pensamento, tais como Adorno, Horkheimer, Marcuse, dentre outros, buscaram situar historicamente a constituição dos agentes sociais, recusando, deste modo, a premência de um sujeito transcendentalmente posto e desconexo dos apelos reais que transpassam sua vida cotidiana.

[5] É emblemático, neste sentido, o conceito de *indústria cultural* de Theodor Adorno.

cujo totalitarismo é expressão latente. Conforme descreve em *O homem unidimensional* (1964):

> Em virtude da maneira como ela organizou sua base tecnológica, a sociedade industrial contemporânea tende a ser totalitária. Pois, "totalitária" não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses escusos. Isso impede, então, a emergência de uma oposição efetiva contra o todo. Não apenas uma forma específica de governo ou diretriz partidária conduz ao totalitarismo, mas também um sistema específico de produção e distribuição que bem poderia ser compatível com um "pluralismo partidário", jornais, "poderes compensatórios", etc. (MARCUSE: 2015, p. 42-43).

A problematização de Goldman e a supracitada asserção de Marcuse nos convidam a pensar como factualmente foram/são suprimidas as possibilidades de ações livres dos sujeitos, e destacam a vigência de forças coativo-instrumentais que criam ilusórias convicções uníssonas em sociedade, cujos padrões são identificados como experiências paradigmáticas de vidas genuinamente vividas. Tais forças, apoiadas em uma opinião dita pública, dissociam a capacidade de uma efetiva reflexão individual - e esta parece ser a grande preocupação de Goldman. Além disso, fabulam periculosamente uma dicotomia entre um "nós" e um "eles", quando este coletivo em primeira pessoa se sente ameaçado, reativando velhos maniqueísmos que se aliam a posições extremas de rápida adesão social.

A compreensão desta dinâmica, deste modo, perpassa à curatela de identidades individuais e coletivas, cuja injunção, paradoxalmente, padroniza um eu de limitada capacidade crítica e de resistência à objetivação por vetores externos. Esta operacionalidade circula por entre enquadramentos possíveis, e chancela a gestão da vida reproduzindo a direção coativa do sujeito a outrem, tornando-o coautor de seu processo de coação, bem como engrenagem de um discurso que transcende seu potencial deliberativo. Assim, ao adentrarmos nesta seara, faz-se mister explorarmos os elos que coligam unidade e multiplicidade e suas relações com os dispositivos de poder que atuam na esfera pública. Este questionamento exige a saída de formas monológicas de racionalidade, para que o indivíduo e os coletivos possam se encontrar

e perceber suas condições de atores e coautores dos discursos que vigem e forjam seus cotidianos.

A produção de subjetividades entre o consórcio poder-saber na perspectiva de Foucault

A fim de adentrarmos a investigação acerca da capacidade deliberativa do sujeito em face aos apelos da opinião pública, encontramos subsídios nos trabalhos de Michel Foucault, que versam tanto sobre a compreensão de como este sujeito foi historicamente objetivado por saberes que o determinam e pelas instituições que o normalizam, quanto em relação à percepção de si e aos processos de subjetivação que o acompanham. O filósofo examinou, por um lado, os imperativos sociais que externamente incitam a produção de identidades, a partir de um *a priori* histórico e, por outro, as respostas do indivíduo a estas motivações. Sob tal investimento, fez de suas análises acerca do tema um dos elementos para a compreensão das subjetividades, bem como um capítulo essencial para sua linha de ação em prol de liberdades menos ilusórias.

Esquematicamente pode-se afirmar que desde sua aula inaugural no *Collège de France*, em dezembro de 1970, o francês enunciou a consolidação de discursos com pretensões de verdade e universalidade através do temário do poder[6]. Este, impessoal, intransferível, altamente sedutor, e inscrito em um horizonte para além do Estado, teria sua inscrição nos corpos e mentes como elemento produtor de subjetividades. Neste decênio Foucault analisou, no primeiro meado, as disciplinas e normalizações, como morfologias políticas que fabricam e docilizam os indivíduos[7]; a partir de 1975, apareceu com maior acuidade um conceito que se percebe embrionário desde seus primeiros escritos, trata-se do biopoder e da biopolítica, que considera as

[6] Foucault expressou na referida aula, publicada sob o título *A ordem do discurso*, a hipótese que perquiriu em pesquisas ulteriores, e que visou, sob diferentes ângulos, entrever os limites estabelecidos para a consecução de performatividades humanas na esfera pública e suas possibilidades de ultrapassagem. A fim de traçar a diretriz de suas investigações, o filósofo afirmou: "Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (FOUCAULT, 2006a, p. 8-9).

[7] Estas investigações aparecem, sobretudo, em *A verdade e as formas jurídicas,* publicação que resulta da compilação de conferências proferidas por Michel Foucault no Rio de Janeiro em 1973, em *O poder psiquiátrico* (1974) e em *Vigiar e punir* (1975).

regularidades de espécie, como a saúde, a "raça" e o sangue, no cômputo da razão de Estado e contempla o conceito de população como mote central da governamentalidade moderna [8]. O matiz político que dialoga com os saberes e problematiza a fabricação dos indivíduos e de grupos humanos, ajuda a explicar a identidade adotada pelos sujeitos e a moralidade que atravessa o "dizer verdadeiro" em uma era notadamente influenciada pelo liberalismo econômico e o utilitarismo ético nas sociedades ocidentais.

Ao pontuar a existência de racionalidades balizadoras para a definição do ser, pensar e agir entre os indivíduos, formatados de modo a comportarem-se como "sujeitos-tipo" de um discurso operante, Foucault entrevê na instrumentalização da racionalidade moderna um esteio para discursos e práticas seletivas e tiranizadoras sobre uma multiplicidade que extravasa o ordenamento. E foi mediante a constituição de sua genealogia do duplo poder-saber que ele pôde enunciar a eclosão de disciplinas anátomo-políticas dos corpos no século XVII, e de dispositivos biopolíticos (de sexualidade, raça e segurança) a partir do segundo meado do século XVIII, como diretrizes para a normatização de identidades individuais e coletivas. Conforme o filósofo, enquanto as disciplinas regem "a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados e eventualmente punidos" (FOUCAULT: 2005, p. 291), as tecnologias biopolíticas são da ordem de uma multiplicidade para além do controle dos corpos em sua condição singular, dirigindo-se a "uma massa global afetada por processos de conjunto que são próprios à vida (...) como o nascimento, a morte, a produção de doenças, etc." (FOUCAULT: 2005, p. 291).

Em *Vigiar e punir* (1975) o francês matizou a elaboração do viés anátomo-político do corpo sob a imagem arquitetural do *panóptico* de Bentham, que serve como paradigma de uma modernidade que inverteu as diretrizes do poder, tornando-o sutil e menos dispendioso em seu exercício[9]. Para tanto, aferiu que o projeto de Bentham,

---

[8] Foucault explora esta temática em textos como o *Nascimento da medicina social*, publicado como capítulo da *Microfísica do poder* (1979), no primeiro volume da *História da sexualidade*, intitulado *A vontade de saber* (1976); nos cursos *Em defesa da sociedade* (1976); *Segurança, território, população* (1978); e *Nascimento da biopolítica* (1979).

[9] Esta inversão é relativa ao poder soberano, cujas marcas fundadoras remetem a uma herança, a uma ancestralidade e a um direito de ordem supostamente divina. A respeito do surgimento deste novo poder, a que chamou disciplinar, o filósofo afirmou na conferência *Sexualidade e poder*, proferida em Tóquio em abril de 1978: "Creio que vemos se desenvolver, nas sociedades ocidentais – aliás, ao mesmo tempo que o capitalismo -, toda uma série de procedimentos, toda uma série de técnicas para vigiar, controlar, se encarregar do comportamento dos indivíduos, dos seus atos, de sua maneira de fazer, de

constituído por meio de um conjunto de celas dispostas em uma estrutura anelar em torno e voltado a uma torre da qual tudo se vê sem ser visto, incita a introjeção da súmula de comportamentos desejáveis aos indivíduos potencialmente observados, em razão da virtualidade de terem seus movimentos sob inspeção. O modelo serve como analogia ao modo como se impingem coesão e disciplina social na modernidade, cujos efeitos se encontram na consecução da possibilidade cada vez maior de se prever comportamentos e instigar ações ou inércias que potencializem forças produtivas em direta assimetria à viabilidade contestatória dos agentes. Em seu entendimento, o poder disciplinar se erige como "processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é, com o mínimo de ônus, reduzida como força 'política' e maximizada como força útil" (FOUCAULT: 1997, p. 182). Segundo esta análise, a completa eficácia do mecanismo estaria na constituição de indivíduos capazes de adotar atitudes ativas de controle normativo frente a cada individualidade somática no espaço comum, uma vez introjetado o mecanismo de vigilância a que o *panóptico* serve de modelo.

Como diretriz geral, cabe ressaltar que a manipulação dos sujeitos sob a efígie de uma ideia de liberdade, e a arregimentação de multidões sem o estopim das armas, se constituem como emblemas deste poder, cuja morfologia oculta seu caráter opressor, alienando seus partícipes de uma condição de menoridade impingida. O sujeito é produzido por poderes com os quais barganha supostas vantagens que factualmente não o emancipam, ainda que o regime seja, em tese, democrático.

Caberia, no entanto, ainda questionarmos em que se assentam seus acordos na esfera pública, questão que coloca em pauta como um sujeito assim produzido confere legitimidade às estruturas do Estado do qual é participante. A resposta conferida por Foucault, matizada em seus cursos do *Collège de France* do segundo meado da década de setenta, permite-nos avaliar, em primeira instância, que a governabilidade moderna se erige sob o signo de pretensões de validade que acorrem, sobretudo, à noção de proteção social como baluarte judicativo a suas premissas e efeitos práticos. Mediante a consolidação de uma democracia formal, tal governabilidade enseja consensos ou expressiva aprovação frente às suas deliberações, na medida em que o emprego da força, que compunha o corolário das soberanias despóticas, se desvanece.

---

sua localização, de sua residência, de suas aptidões, mas esses mecanismos não tinham como função essencial proibir. Certamente, eles interditavam e puniam, mas o objetivo essencial dessas formas de poder – o que constituía sua eficácia e solidez – era permitir, obrigar os indivíduos a aumentar sua eficácia, suas forças, suas aptidões, em suma, tudo aquilo que possibilitasse utilizá-los no aparelho de produção da sociedade (FOUCAULT: 2010, p. 74-75).

Com fim esquemático, podemos apontar que um poder assim constituído sustenta os diagramas: a) Da lei, perfazendo a premissa de Rousseau, segundo a qual "o mais forte nunca é bastante forte para ser sempre o senhor se não transformar sua força em direito e a obediência em dever" (ROUSSEAU: 1996, p. 12), entendendo que a lei não se constitui como instância fundadora, mas consequente, na esteira de discursos operantes. E, b) Da manipulação dos temores e desejos coletivos, que visam consolidar o respaldo da opinião pública, o que define a política como estratégia e, como tal, trafega tanto pelo receituário maquiavélico da *virtù* de quem governa, quanto investe na publicidade do chamado "carisma" do agente[10].

Acerca do primeiro cabe distinguir que se a diretriz do direito régio exaltava pretensas originalidades fundadoras à esfera legal, a jurisprudência moderna se assentou no âmbito de uma sociedade que precisa ser defendida de seus perigos, ainda que estes se encontrem em um tráfego incerto de representatividade, o que significa que a segurança e a periculosidade podem ser intercambiáveis entre si. Acerca desta distinção, Foucault assente no curso *Em defesa da sociedade* (1976), que:

> Na teoria clássica da soberania (...) o direito de vida e de morte era um de seus atributos fundamentais (...). Em relação ao poder, o súdito não é de pleno direito nem vivo nem morto. Ele é, do ponto de vista da vida e da morte, neutro, e é simplesmente por causa do soberano que o súdito tem o direito de estar vivo ou tem direito, eventualmente, de estar morto. Em todo caso, a vida e a morte dos súditos só se tornaram direitos pelo efeito da vontade soberana (...). O direito de vida e de morte só se exerce de uma forma desequilibrada, e sempre do lado da morte (...). E eu creio que, justamente, uma das mais maciças transformações do direito político do século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania – fazer morrer ou deixar viver – com

[10] Se a noção de proteção social pode ser remetida a Foucault, os "diagramas" aqui apresentados não se comprometem estritamente com a nomenclatura empregada pelo autor, mas partem de uma leitura externa. O filósofo, inclusive, rejeitava concepções legalistas do poder. Para este ensaio, porém, há de se sinalizar que não se pretende alocar a lei, ou o contrato, como condição fundadora, mas como parte de uma estratégia discursiva de poder e, neste sentido, se compatibiliza com o entendimento de Foucault. Acerca desta questão o filósofo assentiu, no curso *Em defesa da sociedade*, que: "A lei não nasce da natureza, junto das fontes frequentadas pelos primeiros pastores; a lei nasce das batalhas reais, das vitórias, dos massacres, das conquistas que têm sua data e seus heróis de horror; a lei nasce das cidades incendiadas, das terras devastadas; ela nasce com os famosos inocentes que agonizam no dia que está amanhecendo. Mas isso não quer dizer que a sociedade, a lei e o Estado sejam como que o armistício nessas guerras, ou a sanção definitiva das vitórias. A lei não é pacificação, pois, sob a lei, a guerra continua a fazer estragos no interior de todos os mecanismos de poder, mesmo os mais regulares" (FOUCAULT: 2005, p. 58-59).

> outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassa-lo, modifica-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de 'fazer' viver e de 'deixar' morrer (FOUCAULT: 2005, p. 286-287).

Mediante esta transformação da esfera jurídica, trajada como um dos bastiões da governabilidade moderna, o engate entre os supramencionados diagramas - o da lei e o da estratégia -, conjura tanto a aceitação de ações violentas, quanto à identificação de arquétipos de individualidades perigosas, para as quais a aniquilação física e/ou moral se converte em medida de higiene pública para a defesa da "verdadeira" sociedade. E se não se trata de reviver a ritualização da morte que entrevia a sagração do poder soberano, com a nova razão de Estado as vidas a que se deixa morrer se apresentam como fração tolerável, e por vezes desejável, ao seu funcionamento. Algumas vezes, incluso, se convertem em plataformas eleitoreiras que as condicionam a dados estatísticos dispostos a seduzir a opinião pública.

Neste sentido, Foucault aponta no curso *Em defesa da sociedade* que a guerra se constituiu como um gabarito de inteligibilidade de processos históricos que demarcam as fronteiras que legitimam quem pertence a um povo, a quem se deve defender, e aqueles a quem se relega a condição de inimigos. Este embate, que não necessariamente toma a forma da violência corpo a corpo, se consolida, conforme sua genealogia, com uma noção de degenerescência posta em marcha no século XVIII e que, sob a efígie dos racismos de Estado, se identifica e assume formas extremas com os genocídios que marcaram o século XX. Na conjuntura atual, encontramos sua expressão na política conferida aos refugiados, cuja nacionalidade, religião ou etnia cinde o conjunto de ações que lhes são imputadas entre o acolhimento e o rechaço, e as locuções que os distinguem entre imigrantes e invasores, fomentadas pela cisão de um "nós" contraposto a um "eles"[11].

De acordo com o filósofo, a segregação que decorre em face aos processos de normalização disciplinar e biopolítica encontrou respaldo no entrecruzamento da psiquiatria oitocentista com o aparato jurídico, perfazendo uma dicotomia entre os

[11] A filósofa Judith Butler, em *Quadros de Guerra* (2009), evoca este componente como um dos mais perniciosos para o exercício de convivências plurais. Sua sentença, a este termo, é que: "O nacionalismo funciona, em parte, produzindo e mantendo uma determinada versão do sujeito. Podemos chamá-lo de imaginário, se assim desejarmos, mas temos de lembrar que ele é produzido e mantido por meio de poderosas formas de mídia, e que aquilo que confere poder à sua versão do sujeito é exatamente a forma pela qual elas são capazes de transformar a própria capacidade de destruição do sujeito em algo justo, e sua própria destrutibilidade em algo impensável" (BUTLER: 2015, p. 77).

bons e os maus, de modo a chancelar arraigados preconceitos acerca do que constitui a anomalia e o risco biológico em uma população viva e em movimento[12]. Com esta dicotomia emerge a consideração de vidas que merecem viver, para além da mera sobrevivência, e daquelas cujas existências se restringem a de corpos produtivos, condição sem a qual são descartáveis. A coalizão destes poderes adentrou tanto o receituário comportamental das unidades somáticas, encaradas como corpos máquinas, cuja majoração da força física é inversamente proporcional à mobilidade crítica; quanto aos movimentos demográficos que incluem o controle das taxas de natalidade, mortalidade e longevidade. Deste modo, este poder caracteriza-se pela sua inscrição na vida do corpo e da espécie, invertendo a máxima do direito soberano de "fazer morrer ou deixar viver", para o princípio de "fazer viver ou deixar morrer", conforme supracitado.

Acerca desta morfologia de poder, Foucault aponta seu elemento contraditório, pois embora ela se erija sob a escusa da proteção social, seu saldo de mortes extravasa quaisquer outras na história. Conforme o filósofo, em *A vontade de saber* (1976):

> Jamais as guerras foram tão sangrentas como a partir do século XIX e nunca, guardadas as proporções, os regimes haviam, até então, praticado tais holocaustos em suas próprias populações. Mas esse formidável poder de morte – e talvez seja o que lhe empresta uma parte da força e do cinismo com que levou tão longe seus próprios limites – apresenta-se agora como o complemento de um poder que se exerce, positivamente, sobre a vida, que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto. As guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; travam-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver (FOUCAULT: 2006b, p. 149).

No contexto da pandemia mundial que atravessamos, a operacionalidade desta biopolítica se manifesta entre o cuidado e o descaso com o ceifar de vidas, apontando sua proximidade com uma *necropolítica* - tal como aferiu Mbembe - que assume a produção da morte calculada. A banalização expressa em locuções que estarreceram o mundo, tais como o desdenhoso questionamento/afirmação "e daí?", pronunciado pelo presidente da República diante do avanço do coronavírus no Brasil, reflete a

[12] Foucault discorre acerca desta aliança nos cursos *O poder psiquiátrico* (1974) e *Os anormais* (1975).

compatibilidade desta *tanatopolítica* com formas democráticas de governo, atestando que o "mal banal" [13] aferido por Arendt é uma realidade que espreita o mundo contemporâneo e goza do apoio de segmentos populares. Nesta perspectiva, ainda que caiam as lideranças que personalizam discursos pró-violência, o enquadramento que os tornou possíveis permanece em sua face ameaçadora.

Democracia e biopolítica em redes

Ao assumirmos a premissa de que todas as formas de vida dependem de condições que as tornem possíveis, o contexto em que vivemos pôs ainda mais a descoberto a condição de precariedade fundamental que subjaz a experiência humana sobre a Terra e que, todavia, se distribui de forma desigual através da mediação de discursos que naturalizam o abismo entre vidas que não são consideradas vivíveis no sentido pleno da palavra[14], e aquelas para as quais os privilégios se perpetuam sob os holofotes da lei, da ordem e de ideologias meritocráticas.

Na esteira dos discursos neoliberais esta demarcação de "vidas que importam" se processa valendo-se da apelação moral de autossuficiência imposta a cada indivíduo, e justifica a maior vulnerabilidade a que alguns estão submetidos por meio da falta de sorte ou de empenho pessoal do agente. Butler, contudo, adverte sobre o aspecto contraditório entre este discurso que defende o desmantelamento de políticas públicas que atendam a estas populações e, ao mesmo tempo, exige sua responsabilização por uma precariedade socialmente constituída. Conforme a filósofa:

---

[13] O conceito, exposto por Hannah Arendt em *Eichmann em Jerusalém, um relato sobre a banalidade do mal* (1963), se refere à ausência de pensamento e à amortização da empatia humana em face de uma conjuntura social e política cuja burocracia e os clichês cotidianos são revestidos como verdades irrefutáveis. A filósofa o contrapôs à noção kantiana de "mal radical", apontando-nos o quanto este mal banalizado nos avizinha. A publicação da referida obra foi fruto da cobertura de Arendt ao julgamento do nazista Adolf Eichmann, capturado em Buenos Aires pelo serviço secreto israelense em 1960. Arendt sugere que as respostas de Eichmann em seu julgamento não o apontam como um monstro de perversidade refletida e calculada, mas como um cidadão medíocre que defendia seus atos como legais, sem questionar o caráter moral das leis, e como necessidades patrióticas.

[14] A expressão aqui é tomada a partir da consideração sobre a distribuição desigual do luto e da dignidade do viver na filosofia de Butler. Conforme a filósofa, em seu *Quadros de guerra*, "uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva. Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras" (BUTLER, 2015, p. 13).

> Se, de acordo com os que valorizam a destruição dos serviços sociais, somos responsáveis apenas por nós mesmos e certamente não pelos outros, e se a responsabilidade é em primeiro lugar e acima de tudo uma responsabilidade de se tornar economicamente autossuficiente, em condições que minam todas as perspectivas de autossuficiência, então estamos nos confrontando com uma contradição que pode facilmente levar uma pessoa à loucura: somos moralmente pressionados a nos tornar precisamente o tipo de indivíduo que está estruturalmente impedido de concretizar essa norma. A racionalidade neoliberal exige autossuficiência como uma ideia moral, ao mesmo tempo em que as formas neoliberais de poder trabalham para destruir essa possibilidade no nível econômico, estabelecendo todos os membros da população como potencial ou realmente precários, usando até mesmo a ameaça sempre presente da precariedade para justificar sua acentuada regulação do espaço público e a sua desregulação da expansão do mercado. No momento em que alguém se prova incapaz de se adequar à norma da autossuficiência (quando alguém não consegue pagar por assistência à saúde ou lançar mão de cuidados médicos privados, por exemplo), essa pessoa se torna potencialmente dispensável. E então essa criatura dispensável é confrontada com uma moralidade política que exige a responsabilidade individual ou que opera em um modelo de privatização do cuidado (BUTLER: 2019b, p. 20).

A constatação de Butler remete à reivindicação de uma justiça distributiva que torne a vida possível desde seu aspecto puramente biológico. Esta, no entanto, não é e não deve ser antagonizada com as lutas por reconhecimento que permitem o exercício de uma democracia pluralista e participativa. A dupla ausência destas reivindicações, porém, derroga não somente a autonomia dos sujeitos, conforme supramenciona Goldman, como também a empatia entre os partícipes da comunidade política, solapada pela competitividade e desconfiança mútuas. Em um enquadramento discursivo assim disposto, são cerceados, de antemão, os espaços de fala e de ação livre de agentes socialmente precarizados, e sua condição é "normalizada" por meio de poderes que atuam em esferas microfísicas da existência e pelo policiamento de seus corpos. Neste consórcio, a persuasão midiática se erige como um eficaz meio de validar e ampliar decisões sobre as quais as minorias dificilmente participam. E esta ordem não seria possível sem a anuência da opinião pública, deteriorada pelo compartilhamento de ideias das quais frequentemente desconhece, o que atesta o

fenômeno das *fake news* que nos últimos anos vem definindo os rumos da política mundial.

E se em relação aos discursos que mitigam as possibilidades de autonomia dos sujeitos, atomizados e polarizados entre um "nós" e um "eles", convergem subjetividades constritas e previsíveis forjadas por disciplinas postas em ação; na contemporaneidade se interpõe um desafio ainda mais complexo aos processos de deliberações livres. Tal desafio atualiza a tensão entrevista por Foucault acerca do surgimento de espaços de resistência e a reativa colonização instada pelas redes de poder. A este respeito, de acordo com a filósofa Soshana Zubof, as tecnologias de informação do século XXI ampliaram no indivíduo a condição consumidora de dados geridos por algoritmos sobre os quais não se podem imputar qualquer senso moral, tampouco expectativas emancipatórias abertas à alteridade. Com eles foram geradas transformações sem precedentes na dinâmica de captação de consumidores, mediante uma formatação do comportamento social sem controle propriamente humano, tornando invisível o agente dominador, bem como dificultando qualquer responsabilização. Zubof enuncia esta modalidade como um "capitalismo de vigilância", que se assenta na construção de desejos valendo-se da sedução das mídias. Conforme seu texto:

> O capitalismo de vigilância aproveitou os prodígios do mundo digital para atender as nossas necessidades de viver uma vida eficaz e nos prometeu a magia da informação ilimitada e mil e uma maneiras de antecipar nossas necessidades e torná-las mais fáceis de lidar com a complexidade de nossas sobrecarregadas vidas. Nós o recebemos em nosso mundo, em nossas casas; nós o envolvemos em nossos próprios rituais de hospitalidade. (...) No exato momento em que nossas necessidades estão sendo atendidas, nossas vidas são totalmente saqueadas em busca de dados comportamentais para o benefício de outros. O resultado é um amálgama perverso de camadas inextricavelmente entrelaçadas de fortalecimento da autonegação. Na ausência de uma resposta social decisiva para restringir ou proibir essa lógica de acumulação, o capitalismo de vigilância parece estar em uma posição imbatível para se tornar a forma dominante de capitalismo no nosso tempo (ZUBOFF: 2020, p. 71).

A ampliação da periculosidade desta forma de ação sem corpo, como um *panoptismo* que age no horizonte das mídias digitais, consiste no processo de

conversão dos internautas como moeda de troca para os anunciantes que visam mantê-los conectados consumindo conteúdos aprazíveis. A fim de operacionalizar este jogo, os mecanismos de inteligência artificial sugerem páginas e anúncios correspondentes aos prováveis interesses do internauta, situação possível por meio do mapeamento do histórico de seus cliques. Sob este direcionamento, constituem-se sujeitos passivos aos estímulos recebidos, que se afirmam em face de um solilóquio de suas próprias convicções, cujos algoritmos parecem respaldar. Sob tal formulação é gestado um cenário no qual as teorias conspiratórias, as posturas antitéticas ao conhecimento científico e a dicotomia social entre um "nós" e um "eles", como inimigos objetivos, encontra chancela e espaço de compartilhamento. Neste horizonte vigora uma racionalidade tecnocrata e são obstruídas as liberdades individuais e coletivas, culminando-se em um *behaviorismo* cibernético, no qual os laços que solidarizam alteridades se esvaem, assim como o potencial de deliberações conscientes na esfera pública.

Diante desta realidade, caberia problematizarmos o que, em suma, caracteriza: a) o perigo a ser combatido para o qual os sistemas políticos nos prometem proteção?; b) os riscos reais que atravessam a sociedade contemporânea e que precisam ser eliminados?; e c) a noção de normalidade na qual a violência toma lugar, apontando os "monstros humanos" do presente sob a chancela da opinião pública.

A estes problemas subjaz a questão: o que define genuinamente uma democracia e como dela podemos participar? A tentativa de respondermos permanece obstaculizada ou, conforme Butler, restrita a posturas nominalistas, dada a volatilidade com a qual são retratados os agentes. Em *Corpos em aliança e a política das ruas* a filósofa afere que:

> Parece importar muito como nomeamos as forças presentes na luta, dado que algumas vezes um movimento é considerado antidemocrático, até mesmo terrorista, e, em outras ocasiões ou contextos, o mesmo movimento é entendido como um esforço popular para a concretização de uma democracia mais inclusiva e substantiva. O jogo pode mudar com muita facilidade e, quando as alianças estratégicas exigem que se considere um grupo como "terrorista" em uma ocasião e como "aliado democrático" em outra, vemos que a "democracia", considerada uma designação, pode facilmente ser tratada como um termo discursivo estratégico. Portanto, à parte os nominalistas, os quais acreditam que democracias

> são aquelas formas de governo chamadas democracias, existem os estrategistas do discurso que se apoiam nas formas do discurso público, do marketing e da propaganda para decidir a questão sobre quais Estados e quais movimentos populares vão ou não ser chamados de democráticos (BUTLER: 2019b, p. 8-9).

Para acrescentar ainda um elemento a esta discussão, cabe ressaltar, conforme Chantal Mouffe, que uma democracia genuinamente possível, "pode apenas ser dada pelo fato de que nenhum ator social pode atribuir a si mesmo a representação da totalidade e assim alegar ter o 'domínio' deste fundamento" (MOUFFE: 2003, p. 12-13), seja este ator um indivíduo ou um grupo, ainda que numericamente majoritário. Tal premissa se constitui como exigência dialógica entre seus participantes, e de promoção da autonomia dos sujeitos em um horizonte aberto à alteridade e às transformações que emergem na coexistência de modos de vida plurais.

Diante da ressalva, teríamos que considerar uma composição no tabuleiro de relações do jogo democrático na qual a autonomia do sujeito e a possibilidade do dissenso se impusessem como elementos fundamentais, derrogando a falácia de um coletivo hegemônico, amiúde mascarado por prerrogativas de normalização de corpos e consciências e de um conceito unívoco de "povo". Este facilmente corrobora para a determinação de indivíduos e grupos como inimigos nacionais e exalta seu combate em nome da ordem, mediante uma unidade falsa e demagogicamente constituída, fenômeno que no corrente século se revigorou entre os movimentos de supremacia racial e na tomada de bandeiras nacionais como símbolos de versões particularizadas de sujeito, ideologia e nação[15]. Diante do ultraje que presenciamos, a luta pela vida valendo-se de apostas mais seguras embasadas no conhecimento crítico, se tornou uma dessas bandeiras, que antagoniza àquela que derroga a objetividade dos fatos em mentiras aceitas por uma plateia conivente.

Considerações finais

As democracias modernas enfrentam o desafio de promover a autonomia dos

[15] Sobre esta questão, Jason Stanley afere que: "Políticos que descrevem categorias inteiras de pessoas como 'criminosos' impõem a elas traços permanentes de caráter que são assustadores para a maioria das pessoas, ao mesmo tempo em que se posicionam como nossos protetores. Tal linguagem prejudica o processo democrático de tomada de decisão razoável, substituindo-o por medo" (STANLEY: 2018, p. 116).

sujeitos com o fortalecimento dos laços de solidariedade entre as dissonantes vozes que a compõe. Esta tarefa tem motivado incontáveis utopias ao longo da história, que creditam à ampliação da justiça distributiva e a uma política devotada ao reconhecimento das singularidades humanas e de seus agentes parcela significativa para a sua concretização. O fomento ao consumo como index de realização pessoal, contudo, e a expansão de tecnologias que desenfreadamente concederam espaço às opiniões acríticas e aos discursos de ódio, obliteraram as expectativas de uma liberdade genuína e sedimentaram ainda mais a sociedade.

Neste ínterim, a composição da individualidade, formatada sob a chancela de um discurso pseudo-libertador, tem se edificado como estratagema para de-subjetivar e aniquilar expressões de vida plurais. Sob esta diretriz, vige um sistema de microcontroles sutis operando em um espaço pretensamente democrático, o que nos imputa a questionar os limites velados desta democracia e a necessidade do estabelecimento de parâmetros mínimos e irrevogáveis para a sua consolidação.

Uma abertura possível a este enfrentamento exigiria conjugar o conhecimento de si e do mundo com o desenvolvimento da empatia, elevada à condição de virtude fundamental na atuação dos sujeitos na esfera pública.

Referências

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Vidas precárias. Os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas. Notas para uma teoria performativa de assembleia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019b.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2006a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir. História da violência nas prisões**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **Sexualidade e poder**. In: Ditos e escritos V. Ética, sexualidade, política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GOLDMAN, Emma. **Minorias versus maiorias**. São Paulo: Revista Verve/PUC v. 13 p. 123-133.

IBSEN, Henrik. **Um inimigo do povo**. Porto Alegre: LP&M, 2014.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**. **Estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. São Paulo: Edipro, 2015.

MOUFFE, Chantal. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo**. Florianópolis: Política e sociedade: n. 03, 2003. p. 11-26.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do "nós" e "eles"**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. **La era del capitalismo de la vigilancia.** La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder. Toronto: Kobo Editions: 2020.

21. DA CRÍTICA AO LIBERALISMO A UMA CRIPTOÉTICA LIBERAL: OS CONTRATUALISMOS DE ROUSSEAU E RAWLS[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.357-367

Neiva Afonso Oliveira[2]

O presente capítulo pretende a apresentação e o confronto entre dois autores contratualistas: Jean-Jacques Rousseau e John Rawls.

A participação de Rousseau no panorama filosófico e científico do século XVIII dá-se de maneira ímpar. Sua posição reveste-se de dois significados. Por um lado, é um autor preocupado com as questões de seu tempo, que discute temas políticos tendo, por isso, participado de vários debates com outros intelectuais, inclusive com publicações na *Encyclopédie*; por outro lado, assume posição de severa crítica ao endeusamento da razão. Com efeito, a censura rousseauniana estava dirigida ao racionalismo propugnado pelo Século das Luzes, conduzido às raias do enaltecimento exclusivo da razão, em detrimento do sentimento. O ideal racionalista presente nas doutrinas políticas do século XVIII leva à análise do homem-indivíduo, capaz de fugir ao obscurantismo e realizar sua condição como cidadão. A revitalização do *homem natural* não constitui enaltecimento ao obscurantismo, mas reavaliação da real condição humana.

Identificar o homem natural serviu como ponto de partida para detectar o exato momento em que surgiu a sociedade civil e identificar os malefícios dela advindos. Como teria isso se dado? O homem natural, em seu estado primitivo, dispõe de uma vida puramente animal. Os primeiros progressos nasceram das dificuldades que se apresentam na natureza. As primeiras descobertas de que uns precisam dos outros dão origem à moralidade, em um primeiro estágio. Isso significa que a associação constitui uma necessidade, não um malefício. Importa afirmar: não existe, pois, uma correspondência necessária entre o mal e a socialização. A sociedade torna-se

[1] Texto publicado primeiramente em *Dissertatio,* UFPel, n.10, p. 97-110, 1999. Esta versão difere da original apenas por pequenas correções e ajustes.

[2] Graduada em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), quando foi aluna do Prof. Osmar Schaefer. Mais tarde, como professora do Curso de Filosofia da UCPEL, foi colega de seu antigo mestre. Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel), onde diversas vezes convidou o Prof. Osmar a contribuir com aulas especiais, principalmente nos Seminários Avançados de História das Ideias Pedagógicas e de Paradigmas Filosóficos na Educação, os quais são dirigidos pela autora.

corrompida a partir da instituição da propriedade; o elemento pernicioso surge tão somente quando um apropria-se egoisticamente do que é de todos.

> O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: "Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!" (ROUSSEAU, 1983, p.259 – *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*)

Enaltecedor da liberdade e da igualdade, certas concordâncias e outras tantas discordâncias de Rousseau com relação a Hobbes, Montesquieu e Locke podem ser identificadas, especialmente a partir do procedimento metodológico do genebrino. Cabe, pois, perguntar pelo método rousseauniano. Tratando de restabelecer o homem à sua condição humana, Rousseau organiza um constructo teórico em que se recuperam novas relações entre sentimento e paixão, pretendendo aproveitar a possibilidade criativa de um sentimento popular generalizado em direção a uma nova antropologia. A razão serve como escala aceita pelo autor como o método irrenunciável de negação ao anti-tradicionalismo e como esquema avaliador da racionalidade burguesa. É nos fatos da natureza que Rousseau baseia-se para descrever o processo da desigualdade entre os homens e, ainda mais adiante, para lançar o Contrato Social. Os dois pilares da obra política de Rousseau, a liberdade e a igualdade, levam-no a uma preocupação de estabelecer princípios políticos capazes de redefinir a condição do homem como cidadão. A participação política e a supressão dos malefícios causados pela acumulação da propriedade são aspectos da pedagogia política rousseauniana que nos fazem repensar nossa condição de cidadãos. A insistência na liberdade individual poderia certamente equivocar-nos a respeito de uma possível adesão ao liberalismo, não tivesse o autor nos advertido a respeito da igualdade. Esta não pode existir sem aquela. A partir desses dois parâmetros, precisa ser a sociedade constituída em uma nova convenção, a partir dos pressupostos da soberania, que não pode ser alienada.

> Se quisermos saber no que consiste, precisamente, o maior de todos os bens, qual deva ser a finalidade de todos os sistemas de legislação, verificar-se-á que se

> resume nestes dois objetivos principais: *a liberdade e a igualdade*. A liberdade, porque qualquer dependência particular corresponde a outro tanto de força tomada ao corpo do Estado, e a igualdade, porque a liberdade não pode subsistir sem ela. (ROUSSEAU, 1983, p.66 – *Do Contrato Social*)

Mais certeza ainda se pode ter sobre a recusa de Rousseau aos pressupostos do liberalismo se tomarmos em conta o que o genebrino proclama logo a seguir.

> [...] quanto à igualdade, não se deve entender por essa palavra que sejam absolutamente os mesmos os graus de poder e de riqueza, mas, quanto ao poder, que esteja distanciado de qualquer violência e nunca se exerça senão em virtude do posto e das leis e, quanto à riqueza, que nenhum cidadão seja suficientemente opulento para poder comprar um outro e não haja nenhum tão pobre que se veja constrangido a vender-se. (ROUSSEAU, 1983, p.66 – *Do Contrato Social*)

Os homens reunidos em sociedade são livres para associar-se e a esta liberdade não podem furtar-se. O poder político transferido ao Estado resulta de um acordo entre os indivíduos, pelo pacto de associação e não de submissão. A vontade geral, elemento primordial introduzido por Rousseau no pensamento político de sua época, representa o princípio legislativo e organizador das vontades individuais. Quando o tecido social começa a arrefecer pela prevalência de vontades individuais "*... e o Estado a enfraquecer, quando os interesses particulares passam a se fazer sentir e as pequenas sociedades a influir na grande [...] o interesse mais vil se pavoneia atrevidamente com o nome sagrado do bem público, então a vontade geral emudece.*" (ROUSSEAU, 1983, p.118 – *Do Contrato Social*) Pela *volonté générale*, o indivíduo não só é livre individualmente, como submete-se ao soberano, do qual ele mesmo é parte. No entanto, a vontade geral não constitui a soma das vontades individuais. A base psicológica sobre a qual as vontades estão alicerçadas é o bem comum e o veículo condutor dessas vontades é a lei. O poder legislativo, composto pelo corpo dos cidadãos, expressa a *volonté générale*. As leis, por conseguinte, que dirigem a sociedade, são expressões da vontade geral, objetivadas pelos membros do corpo político, com os interesses públicos privilegiados. Mas, a quem caberá a orientação dessa vontade geral? Ao legislador. Figura de discernimento, não é alguém que sabe mais do que os demais, mas é um homem extraordinário do Estado, capaz de orientar

o processo de socialização. Entendido como princípio de ação e uma utopia a ser buscada, o autor pretende o povo mesmo como legislador. A partir dessa postura, ficam diferenciados governo e soberania. A soberania pertence ao povo e o governo adquire poderes meramente executivos uma vez que "*a essência do corpo político reside no acordo entre a obediência e a liberdade, e as palavras* súdito *e* soberano *são correlações idênticas cuja idéia se reúne numa única palavra* – cidadão." (ROUSSEAU, 1983, p.105 – *Do Contrato Social*)

A liberdade individual toma o aspecto da independência, sendo condição para que a democracia se efetive. Entretanto, a liberdade preconizada por Rousseau não desembocaria no tipo de democracia liberal que temos hoje. A democracia rousseauniana previra a nocividade do acúmulo de bens (a propriedade é admitida com restrição à acumulação), a busca do bem comum em detrimento do luxo e da soberba e, sobretudo, o não-liberalismo. Tomando a noção válida de democracia que traz consigo o princípio de igualdade, o contrato, em Rousseau, adquire mobilidade através da participação política direta dos cidadãos. Assim, sua concepção de democracia não é liberal. A liberdade constitui tão somente o elemento pelo qual o homem dá ordens à sua própria natureza. A natureza do homem é não ter natureza, mas ser liberdade. A sociedade não é absolutamente contrária ao estado de natureza, porquanto esta admite ser viável a sociabilidade: fora a sociedade uma transposição racional do estado de natureza, poderia ter sido boa; entretanto, tendo-se dado ao acaso a passagem para o estado social, a efetivação da sociedade é acidental e forçosamente má. Sua evolução não era necessária, mas importava dirigi-la para que fosse boa: tendo sido entregue a si mesma, ela tudo corrompeu. A partir daí, a natureza deixou de ser o critério de referência. Outros dois critérios assumiram o seu lugar, a saber, a história e a liberdade. A via do contrato escolhida por Rousseau tem bases na igualdade moral e, por isso, condena o individualismo. O sentido de independência individual (o homem está, por toda parte, a ferros) toma a forma de associação dos homens em busca do bem comum.

Tomemos agora o neocontratualismo hipotético [3] de John Rawls. Rawls partindo de pressupostos liberais, oferece a sua teoria da justiça como alternativa ao utilitarismo, condenando nesta doutrina o sacrifício das vontades individuais. Pela

[3] Para uma exposição mais detalhada do caráter hipotético do contratualismo de Rawls, veja-se nosso artigo: "A Teoria da Justiça de John Rawls: pressupostos de um neo-contratualismo hipotético". *Sociedade em Debate*, Pelotas, v.5, n.2, p.33-49, 1999.

teoria da justiça de Rawls, o indivíduo somente chega à etapa do contrato se, imbuído do espírito de justiça como equidade, tiver conseguido elaborar, juntamente com seus consócios, o senso de justiça. Esta seria uma exigência da sociedade bem ordenada. Abstraindo as condições materiais reais de cada indivíduo ou grupo deles, o autor propõe um instrumento metodológico denominado *véu de ignorância,* sob o qual as partes escolheriam princípios mínimos baseados em oportunidades equitativas para todos e em benefício dos menos favorecidos da sociedade. Tratar-se-ia de "**maxi**mize the **min**imum". A situação hipotética da "posição original" toma o formato de um recurso heurético que constitui um autoesquecimento de cada indivíduo de sua situação originária, com vistas a compor princípios de justiça. Rawls afirma que as pessoas possuem certa noção do justo e do injusto, adquirida por situações já vividas. A "justiça como equidade" surge, nesse caso, como impulso inicial. Entretanto, Rawls refere-se à equidade de dois modos distintos, a saber, como situação inicial hipotética de igual ignorância e como igualdade de oportunidades. No primeiro caso, como condição de escolha de princípios de justiça que fundamentarão o pacto. No segundo caso, equidade refere-se à oportunidade igual oferecida não a todos, mas aos igualmente dotados. O primeiro princípio estabelece a garantia das liberdades individuais básicas; o segundo estipula que as desigualdades que virão a ocorrer deverão ser fruto da conquista de cargos e bens que estavam e continuam disponíveis a todos os semelhantemente dotados pela natureza; além disso, essas diferenças sociais e econômicas devem concorrer para o proveito especialmente dos menos favorecidos. *"É a essas desigualdades supostamente inevitáveis na estrutura básica da sociedade, que os princípios da justiça social devem ser aplicados em primeiro lugar."* (RAWLS, 1997b, p.8) A justiça como equidade, tomada apenas como instrumento impulsionador, deixa garantidas apenas as liberdades individuais e a inviolabilidade delas. A justiça como equidade rawlsiana abstrai as reais condições materiais dos indivíduos, situando as desigualdades materiais existentes como naturalmente existentes. Assim, o liberalismo ético de Rawls propõe o consenso sem uma avaliação de situações conflitantes presentes nas relações sociais, uma vez que, para o autor, as desigualdades são inevitáveis. *"Se existem desigualdades na renda e na riqueza, assim como diferenças na autoridade e nos graus de responsabilidade que atuam para melhorar a condição de todos, em relação ao ponto de referência da igualdade, por que não permiti-las?"* (RAWLS, 1997b, p.162)

Nos escritos mais recentes, Rawls reconsidera sua posição. Assume o caráter não realista da *Theory* e propõe uma concepção política de justiça. A sua doutrina (o liberalismo ético) e as demais serão por ele denominadas doutrinas morais abrangentes, inclusive o utilitarismo. Rawls parte do pressuposto de que essas doutrinas, a partir de suas próprias concepções morais, podem assumir princípios políticos mínimos. A sua proposta é que assumam um consenso de sobreposição fundamentado no liberalismo político. Como seria isto possível? Rawls quer agora uma estabilidade para a sociedade bem ordenada e supõe que se pode chegar a ela através de uma *concepção política de justiça*. Para o autor estadunidense, "*uma vez aceite [o pluralismo razoável], assumimos então que, numa situação ideal de consenso de sobreposição, cada cidadão ratifica quer uma doutrina abrangente, quer uma concepção política focal, estando ambas de alguma forma relacionadas."* (RAWLS, 1997a, p.17) A partir da reelaboração dos dois princípios da justiça, agora com ênfase nas liberdades políticas, Rawls pretende dar corpo ao que chamamos de uma "criptoética". A "posição original" revela uma mudança em seu papel a partir do que foi introduzido na *Theory*. Naquela obra, a posição original não apenas justificava os princípios de justiça, mas também especificava o cenário político que daria origem às instituições democráticas necessárias na *justice as fairness*. Aqui, no *Liberalismo Político,* a posição original adquire uma tarefa mais modesta, qual seja a de procurar mostrar que somente um conjunto específico de princípios é compatível com as ideias fundamentais de uma sociedade democrática marcada pelo pluralismo razoável de doutrinas morais abrangentes. Enfim, propugnar o liberalismo político, enquanto consenso de sobreposição entre diferentes doutrinas abrangentes, ao mesmo tempo em que garantiria a estabilidade e unidade sociais, revitalizaria o político como campo privilegiado da busca de soluções para os dilemas das sociedades contemporâneas. Entretanto, dada a indissociabilidade das diferentes práticas mediatizadoras da existência humana, a proposta de Rawls converte-se de fato numa criptoética sob aparência política.[4]

[4] Ao simular o abandono de sua teoria moral, recorrendo à política, Rawls pretende que adotemos o liberalismo político como lugar possível de concordância e de acordo. Vários autores contemporâneos fazem uma análise desse recuo de Rawls, entre eles, Richard Bellamy, em "Liberalismo e Sociedade Moderna", p. 415, questionando-se sobre a ambição rawlsiana de "*ficar com a faca e o queijo na mão"*. Em "Rousseau e Rawls: contrato em duas vias", Edipuc (2000) fazemos menção a outros autores que analisam o recuo de Rawls da ética para a política.

Retomemos o exposto. O propósito central de nossa investigação foi trazer Rousseau para o palco dos debates filosófico-políticos atuais. Num momento histórico em que o efetivamente existente tende a ser aceito como natural, quando não mais se admite a ousadia de raciocinar para além de ajustes que conservem intangíveis os fundamentos do sistema social, tempo em que a esperança no radicalmente novo parece esvaecer-se, fizemos tenção de convidar John Rawls, um daqueles que desfila no proscênio dos debates ético-políticos do final do século XX, a contracenar com o cidadão genebrino do século XVIII.

O roteiro que desenvolvemos buscou evidenciar duas vias do contratualismo. A via de Jean-Jacques Rousseau, crítica dos pressupostos liberais, representa uma reavaliação das condições materiais em que vivem os homens, sob o enfoque da soberania e da participação direta do povo como forma de rearticulação das relações sociais e políticas. A via de Rawls, assentada na proposta de um neocontratualismo, busca, por seu turno, articular preceitos éticos baseados em um consenso de feições liberais que possa ser subscrito pelas várias doutrinas morais contemporâneas, abstraindo as questões materiais relevantes da condição humana. Em Rousseau, o resgate do sentido político das relações humanas descarta a condição liberal e contrapõe-se a seus pressupostos. A criptoética rawlsiana permanece dentro do melhor estilo liberal, ao propor uma postura procedimental em vista do consenso em torno de um liberalismo político articulado metodologicamente à doutrina abrangente do liberalismo.

Como resultado da pesquisa que empreendemos, julgamos possível sistematizar certas proposições que poderão instigar o prosseguimento dos estudos e debates que precisam continuar a ser implementados nessa área. De nossa parte, mais do que apenas apresentar algumas das conclusões a que chegamos, esperamos a oportunidade de angariar subsídios das discussões que temos a expectativa de suscitar. Desse modo, visando compartilhar os frutos de nosso esforço e rogando por elementos que permitam seu aperfeiçoamento, passemos a enunciar os consectários de nosso estudo.

1 A opção pela teoria do contrato social, feita tanto por Rousseau quanto por Rawls, ocorreu sob circunstâncias bastante diversas, resultando, assim, em níveis diferenciados de compromisso com a totalidade de suas implicações.

O entorno cultural dentro do qual pode ser circunscrita a reflexão de Rousseau foi profundamente marcado pelo esforço de um grande número de intelectuais no sentido de superar as limitações do *ancien régime*. A nascente burguesia francesa, enquanto classe social que conseguiu exprimir os sentimentos mais gerais da maioria da população, fora capaz de arregimentar todas as forças na luta contra as formas tradicionais de legitimação do poder de estado. Nesse contexto, a teoria contratual, fundada no pacto entre os cidadãos, afigurava-se enquanto o método mais evoluído da época. Assim, mesmo ciente de que o contratualismo formava parte de um modelo social mais amplo do qual discordava, e ainda que se opondo contundentemente a outras ideias que lhe eram associadas, tais como a representação política e a sobrelevação do direito de propriedade, não se apresentava ao célebre genebrino outra via senão a do contrato social. Não é de admirar, portanto, a enorme dúvida que o assalta no momento de intitular a obra que viria a ser um dos pilares de seus escritos políticos. É justamente essa frutífera hesitação que o leva a um contratualismo de caráter altamente dinâmico, no qual o direito de propriedade está sujeito a restrições e cada cidadão, como membro do Soberano e vendo resguardada sua própria soberania, é chamado a uma intensa participação na vida política, através do exercício constante de fazer sempre ser consultada a vontade geral.

Já no caso de Rawls as circunstâncias são bem outras. Passados dois séculos, o contratualismo já cumprira seu papel revolucionário e, então, já se encontrava plenamente definido em termos de seus compromissos mais específicos com os anseios de uma só classe social. Ademais, outras opções metodológicas já se encontravam disponíveis para quem pretendesse contribuir na construção de uma alternativa social de justiça capaz de superar a exploração do homem pelo homem. Desse modo, a opção do neocontratualista estadunidense é feita em detrimento de outras igualmente possíveis e, por isso mesmo, absorve deliberadamente todos os compromissos históricos que tal teoria já assumira.

2 As filosofias políticas de Rousseau e Rawls são divergentes já em seus fundamentos básicos: o primeiro foi desde sempre um crítico dos pressupostos liberais; o segundo, mesmo quando diz propor o liberalismo apenas sob o ponto de vista político, elabora uma criptoética liberal, doutrina abrangente da qual jamais pretendeu afastar-se.

A refutação do individualismo burguês, da acumulação da propriedade e da representação política são elementos que nos levam a considerar o pensamento rousseauniano como crítico do liberalismo. A vontade geral não surge tão somente como elemento aglutinador de vontades mas, ao mesmo tempo, como instrumento capaz de detectar disparidades das condições materiais entre os cidadãos. Estando sempre presente, como substrato comum das consciências, constitui o vínculo entre o bem comum e a soma das vontades. A avidez, o luxo, o acúmulo de bens e a exploração de um homem pelo outro são repudiados por Rousseau; e a forma como o autor genebrino expõe seu pensamento leva-nos a concluir que todo seu empreendimento filosófico consta de uma proposta de busca de melhores condições das relações sociais e materiais. A relação homem-natureza, uma constante no pensamento rousseauniano, conduz-nos à percepção de que as condições materiais de socialização, de cultura são opressoras, e essa opressão foi denunciada por Rousseau. O caminho do consenso foi repelido e a via da discussão e da participação política dos cidadãos é introduzida a partir do contrato, que toma a forma de um elemento dinâmico e fundamentador do poder político. O Estado surge como item aglutinador das vontades individuais e balizador das desigualdades sociais.

Em Rawls, surgem reafirmadas as prerrogativas do Estado de direito organizado com vistas à democracia consensual política que, abstraidor das relações materiais, toma as desigualdades existentes como inevitáveis. Ao basear sua ética fundamentalmente na inviolabilidade das liberdades individuais, Rawls chega ao pressuposto do indivíduo atomizado e maximizador das vontades, independente das relações intrínsecas de exploração existentes na sociedade. Por essa via, as desigualdades são vistas como inevitáveis, portanto, naturais. O *véu de ignorância* e a *posição original* representam instrumentos metodológicos capazes de proporcionar o não-saber dos indivíduos acerca de suas reais condições. Este ponto de partida acaba por conduzir a que o desejável na sociedade bem organizada não seja propriamente a igualdade, mas a desigualdade justificada. Além disso, ao acenar com a proposição de que doutrinas morais abrangentes subscrevam o liberalismo como consenso de sobreposição, Rawls está propondo o liberalismo político como o lugar do consenso. No entanto, tomando a sociedade sob o aspecto das relações materiais entre os homens, verifica-se que elas incidem sobre a totalidade da existência humana. Ao aderirmos ao liberalismo político, como consequência, estaremos adotando a doutrina liberal como um todo. O recuo de Rawls, da esfera da ética para a política, nada mais

representa do que uma proposta de aceitação do mesmo pensamento liberal ético da *Theory*, na verdade, uma "criptoética".

3 O conjunto das importantes questões levantadas pelos dois autores instigam o pensamento filosófico-político contemporâneo à busca de respostas aos dilemas em que nosso tempo se vê mergulhado.

Todos pretendemos assumir a condição de liberais, enquanto oposição ao totalitarismo. No entanto, a constatação de que o direito liberal deixa em aberto a avaliação das condições materiais objetivas dos cidadãos, entregando-as à livre negociação e regulação do mercado, faz-nos perceber que a total adesão ao sistema liberal torna-nos, cada vez mais, distantes de questões primordiais como a soberania, a igualdade e a fraternidade. O Estado do Bem-Estar Social, colocado como árbitro do "*difference principle*" rawlsiano, prevê a justiça distributiva apenas à base de direitos subjetivos, deixando de lado questões relativas aos direitos objetivos. A crítica aos pressupostos liberais rawlsianos, iluminada pela denúncia rousseauniana das desigualdades sociais, leva-nos à expectativa de um aprofundamento de estudo futuro em relação à avaliação da democracia liberal, em termos da liberdade, sob a ótica rousseauniana da independência e da soberania e da justiça como equidade, não apenas como impulso originário, como a encontramos em Rawls.

Cabe por fim reafirmar que os resultados a que chegamos não pretendem ser premissas conclusivas finais. A própria natureza da temática exige que estejamos sempre prontos a novas considerações. O que pretendemos, isto sim, é chamar atenção sobre a necessidade de prosseguimento dos debates sobre as diversas questões até aqui levantadas. Problemas como o papel a ser cumprido pelo estado, a liberdade, o direito de propriedade, a soberania e tantas outras por nós tangenciadas careceriam estudos específicos, novas formulações, busca de referenciais em outros autores ...

Enfim, é isto que pretendemos seguir investigando.

Referências

BELLAMY, Richard. **Liberalismo e sociedade moderna.** Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1994. 467p. (Biblioteca Básica).

CASSIRER, Ernst. **The question of Jean-Jacques Rousseau.** 2.ed. With an Introduction and a new postscript by Peter Gay. New York: Columbia University Press, 1954. 146p.

CORTINA, Adela. **Ética sin moral** (1990). 3.ed. Madrid/España: Tecnos, 1995. 320p.

DERATHÉ, Robert. **Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps** (1950). 2.ed. 6eme. tirage. Paris/France: J. Vrin, 1995. 473p. (Bibliothèque d'Histoire de la Philosophie).

KELLY, Paul. Justifying 'justice': contractarianism, communitarianism and the foundations of contemporary liberalism. In: BOUCHER, David, KELLY, Paul. **The Social Contract from Hobbes to Rawls**. London/England: Routledge, 1994. Chapter 13, p.226-244.

KRISCHKE, Paulo J. (Org.) **O Contrato Social ontem e hoje.** São Paulo: Cortez, 1993. 320p.

KUKATHAS, Chandran, PETTIT, Philip. **Rawls: "Uma teoria da justiça" e os seus críticos**. Trad. Maria Carvalho. Lisboa/Portugal: Gradiva, 1995. 184p. (Coleção Trajectos; 30).

MACPHERSON, Crawford Brough. Rawls's Models of Man and Society. **Philosophy of the Social Sciences**, n.3, 1973, p.341-347.

RAWLS, John. **Liberalismo político** (1993). Trad. João Sedas Nunes. Lisboa/Portugal: Editorial Presença, 1997a. 375p. (Biblioteca do Século; 5).

RAWLS, John. Reply to Habermas. **The Journal of Philosophy,** New York/USA, v.XCII, n.3, p.132-180, march 1995.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça** (1971). Trad. Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997b. 708p. (Ensino Superior).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social** (1757)**; Ensaio sobre a origem das línguas** (1759?)**; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens** (1755)**; Discurso sobre as ciências e as artes** (1749). Trad. Lourdes Santos Machado; introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 432p. (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Œuvres Complètes**. 5 vol. Paris: Gallimard, v. I, 1959; v.II 1964; v.III 1964; v.IV 1969; v.V 1995. (Bibliothèque de la Pléiade).

ULHÔA, Joel Pimentel de. **Rousseau e a utopia da soberania popular**. Goiânia: Editora da UFG, 1996. 223p.

VIEIRA, Luiz Vicente. **A democracia em Rousseau: a recusa dos pressupostos liberais.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. 155p. (Filosofia, 52).

22. O SIGNIFICADO DA CIDADANIA NO SERVIÇO SOCIAL: UMA REVISITA E ATUALIZAÇÃO POR OCASIÃO DA HOMENAGEM A OSMAR SCHAEFER

https://doi.org/10.36592/9786587424576.369-397

Vini Rabassa da Silva[1]

Introdução

O convite para participar de uma coletânea em homenagem ao Prof. Dr. Osmar Schaefer transportou-me para o período em que fui sua aluna em um curso de especialização e depois sua colega na pós-graduação na Universidade Católica de Pelotas. Foram lembranças agradáveis, permeadas pela destacada gentileza, característica do Prof. Osmar, associada a um bom humor inteligente e a um sólido conhecimento filosófico, que causava admiração e respeito em todos os seus alunos e gerava uma amizade saudável com todos os colegas. Em especial, guardo até hoje os seus ensinamentos sobre fenomenologia, sobre o que discorria com tanta facilidade, que passei a identificá-lo com a perspectiva dialógica, já que ele sabia, também, ser mestre no diálogo, estabelecendo uma ótima conexão com o serviço social. Ouso dizer que a sua ligação com o serviço social foi tanta, que influenciou a sua filha, Sthephanie, a escolher essa profissão, trazendo-me, mais tarde, a grande alegria de ser sua orientadora no mestrado e, posteriormente, de poder acompanhar, ainda que de longe, a sua trajetória profissional, que tem sido pautada pela competência e compromisso ético-político com que é exercida.

Esse retorno ao passado conduziu-me a escolher para esta coletânea algo que tivesse sido produzido naquela, época da convivência enriquecedora com o querido mestre Osmar. E foi assim que cheguei ao artigo que foi publicado, em 1999, na Revista Sociedade em Debate, da qual ele era membro do Conselho Editorial, intitulado “O significado da cidadania para o serviço social”, pois ao ler o seu título imediatamente surgiu um questionamento: — Considerando o tempo decorrido da publicação até hoje, ainda terá a cidadania o mesmo significado para o serviço social?

[1] Profa. Adjunta do Curso de Serviço Social e do Programa de Pós Graduação em Política Social e Direitos Humanos da UCPEL. Coordenadora do Grupo de extensão e Pesquisa em políticas sociais, cidadania e serviço social do CNPq.

Para expor algumas reflexões sobre essa questão, o texto aqui publicado apresenta inicialmente a reprodução do artigo original e, posteriormente, acrescenta alguns conceitos e análises em busca de uma breve atualização do escrito anteriormente, que evidencia a necessidade de um maior aprofundamento sobre a temática, considerando a sua historicidade e permanente não efetividade. Sendo assim, passo a transcrever o referido artigo, cuja introdução inicia a seguir.

Entendo que o Serviço Social enquanto *"uma especialização do trabalho e de sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da "questão social"* (Cardoso & outros, IN Cadernos ABESS Nº 7. 1997: 18) necessita construir sua trajetória profissional com discernimento crítico, compromisso ético-político, e consistência técnico-operativa. Estes três elementos compõem uma unidade não acabada, em permanente construção, através dos nexos estabelecidos entre realidade, teoria, ética e prática profissional, a qual é perpassada por mediações e estratégias estabelecidas e articuladas com as pessoas participantes do processo de trabalho, com movimentos sociais, instituições e outras categorias profissionais.

Na atualidade, a concepção de cidadania tem sido uma das categorias mais usadas pelo Serviço Social, aparecendo ora como mediação, ora como estratégia de ação, ora como princípio ético. Diante disto, levanto uma questão: como o projeto de ruptura do Serviço Social com a perspectiva assistencialista, tem incorporado no seu discurso esta categoria cuja gênese, no Estado Moderno, está situada no Estado capitalista? Por sua vez, esta questão, pode provocar outras secundárias, tais como: quando, como e por que o Serviço Social usa a categoria cidadania? qual é a concepção de cidadania que direciona a prática profissional? afinal, há algo de "novo" proposto pelo Serviço Social para o enfrentamento da exclusão social através da mediação da cidadania? e, ainda, como esta categoria pode ser incorporada ao novo projeto-pedagógico do Serviço Social?

Para dar início a uma reflexão que possa contribuir no desvelamento destas questões apresento, aqui, alguns resultados de uma revisão bibliográfica realizada, iniciando com uma visão histórica e conceitual sobre o que é cidadania, para posteriormente apresentar a apropriação desta concepção pelo Serviço Social através da aproximação com algumas produções científicas da área.

Os autores de Serviço Social trabalhados foram extraídos entre aqueles que têm produções significativas identificadas com o projeto de ruptura profissional com a

visão funcional assistencialista. Dentre estes, destaco Vicente de Paula Faleiros: que por sua longa produção intelectual permite que se faça uma análise histórica do uso da categoria através da releitura de suas obras principais; e autores que recentemente produziram livros e artigos que são "atravessados" pela noção de cidadania. Desta forma, foram objeto de análise as seguintes produções: a) de **Vicente de Paula Faleiros** - Metodologia e Ideologia do Trabalho Social; Saber Profissional e Poder Institucional; Relações sociais e sujeitos históricos da ação; e Estratégias em Serviço Social. b) de **Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho** - Relações Sociais no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. c) de **Maria Carmelita Yasbek** - Classes subalternas e assistência social. d) de **Maria Ozanira da Silva e Silva & outros**- O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. e) de **Aldaíza Sposati**, escolhi o artigo: Mínimos Sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania. Destaco que esta pesquisa levou em conta apenas o que já estava publicado até março de 1998.

Destaco que com esta elaboração inicial sobre o assunto pretendo, principalmente, oportunizar uma sistematização teórica que possa contribuir para a compreensão e discussão do significado desta categoria e, ao mesmo tempo, indicar novas questões para a continuidade do estudo de forma articulada à pesquisa e ao novo projeto pedagógico da Escola de Serviço Social[2].

1 Breve visão histórica da concepção de cidadania

O surgimento e a evolução da cidadania, na era da modernidade, são analisados na clássica obra de T. H. Marshall[3] no contexto da Inglaterra. A análise demonstra que a cidadania é um processo historicamente construído, tendo seu início com o reconhecimento dos direitos civis no século XVIII (à vida, à liberdade de ir e vir, de imprensa, de pensamento e de religião, o direito à propriedade e à justiça); posteriormente, surgem os direitos políticos, no século XIX (expressão livre, participar em partidos, movimentos, associações e sindicatos, votar e ser votado, e de exercer cargos públicos); e, finalmente, no século XX, são consagrados os direitos sociais (alimentação, habitação, saúde, educação, lazer, trabalho com salário

[2] Na época o atual Curso de Serviço Social da UCPEL era denominado de Escola de Serviço Social.
[3] MARSHALL, T.H. Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

condizente) e os direitos ambientais referentes à defesa e à proteção do meio-ambiente.

Comentando sobre esta evolução Boaventura de Sousa Santos diz que a cidadania:

> "(...) é constituída por diferentes tipos de direitos e instituições; é produto de histórias sociais diferenciadas protagonizadas por grupos sociais diferentes. Os direitos cívicos correspondem ao primeiro momento do desenvolvimento da cidadania; são os mais universais em termos de base social que atingem e apoiam-se nas instituições do direito moderno e do sistema judicial que o aplica. Os direitos políticos são mais tardios e de universalização mais difícil e traduzem-se institucionalmente nos parlamentos, nos sistemas eleitorais e nos sistemas políticos em geral. Por último, os direitos sociais só se desenvolvem no nosso século e, com plenitude, depois da Segunda Guerra Mundial; têm como referência social as classes trabalhadoras e são aplicados através de múltiplas instituições que, no conjunto, constituem o Estado-Providência." (Santos, 1997: 244)

Portanto, analisando seu desenvolvimento ao longo da história da humanidade penso que já se pode deduzir que cidadania é um conceito socialmente construído e que se amplia lentamente, de tal forma que ao bloco formado pelos seus três primeiros grandes subconjuntos (o civil, o político e o social), conforme coloca Marshall, *"se pode atribuir o período de vida de cada um em um século diferente"*. (op. cit. p.66). Destaco, ainda, do mesmo autor, a idéia de que os direitos sociais reconhecidos no século XX, "não significaram a criação de novos direitos mas a doação de velhos direitos a setores novos da população." (idem p. 69)

Lembro que, embora como conjunto de direitos universais, a cidadania possa ser caracterizada historicamente desta forma e tenha alcançado seu reconhecimento, tanto teórico quanto prático, na modernidade, a sua origem remonta aos séculos V e IV a. c., quando na Grécia antiga era reconhecido ao "cidadão" o direito e o dever de participar, diretamente, das decisões relacionadas à organização da pólis, isto é, da cidade.

A cidadania, portanto, em suas origens mais remotas, está vinculada ao surgimento da cidade, como espaço organizador da vida humana, em duas esferas intimamente relacionadas: a pública que abrange tudo que é comum a todas as pessoas e, a esfera privada que se refere ao que é particular. A existência da vida pública é que

faz emergir a necessidade de regulamentação de princípios capazes de universalizar a possibilidade da convivência humana.

Na pólis grega já era exercido certo tipo de cidadania política, entretanto cabe ressaltar que estes direitos não eram universais. Assim, as mulheres, os estrangeiros e os escravos estavam excluídos do direito de participação nas assembléias. A cidadania política, intimamente relacionada a idéia de democracia, era, contraditoriamente, um direito político articulado com a discriminação social, ou seja, com o não reconhecimento dos direitos civis.

Será com o desenvolvimento da sociedade capitalista, que colocou a cidade como "lócus" central das relações sociais de produção e de reprodução, que a cidadania irá ganhar reconhecimento jurídico como conjunto não só de princípios e de normas, mas de direitos.

As Cartas Constitucionais (a primeira foi a da França como resultado da Revolução Francesa seguida da norte-americana) e a Declaração Universal dos Direitos do Homem, pela Organização das Nações Unidas em 1948, são a expressão da consolidação da cidadania no contexto idelógico-político do Estado Moderno.

A análise da institucionalização da cidadania no Estado Moderno permite perceber que a preocupação primeira não é mais com a regulamentação de direitos políticos como na Grécia Antiga, mas a definição de direitos individuais ou civis. O elemento fundante no discurso da cidadania fica sendo a ocultação da desigualdade social pela afirmação de que todos os seres humanos são livres e iguais perante à lei. O desvelamento desta contradição é feito por Marshall, quando ele diz que: "A cidadania afirma a igualdade num sistema de desigualdade, por isto há tensão permanente entre cidadania e capitalismo" (op. cit. p.76).

Assim, a evolução histórica da cidadania, evidencia que os primeiros direitos a serem reconhecidos foram aqueles que estavam conformes com a ideologia liberal. A sua institucionalização depende da realidade de cada Estado e não é suficiente para garantir a sua prática que está relacionada com o jogo das relações de força processadas na sociedade.

No final do século XX, mais precisamente no ano de 1998, a Declaração Universal dos Direitos Humanos completou 50 anos de existência. Comentando sobre o significado desta Declaração, Norbert Bobbio diz que nela:

> (...) "a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado. Ou, pelo menos, serão os direitos do cidadão daquela cidade que não tem fronteiras, porque compreende toda a humanidade; ou, em outras palavras, serão os direitos do homem enquanto direitos do cidadão do mundo". (1992: 30)

Penso que esta perspectiva de direitos humanos apontada por Bobbio pode ser considerada como uma utopia necessária para o enfrentamento da globalização, visando impedir o acirramento progressivo e imprevisível de suas conseqüências sociais, cuja mais gritante é a aceleração do crescimento da miséria absoluta no denominado bloco dos países do Sul. O Brasil, que faz parte deste bloco, tem na sua Carta Constitucional de 1988 o reconhecimento dos direitos civis, políticos, sociais e ambientais. Segundo uma avaliação realizada, a análise do texto constitucional permite evidenciar como primeira preocupação básica o "Fortalecimento da cidadania, individual e coletiva" (Coelho e Oliveira, 1989:22). Assim, no encerramento do segundo milênio, a cidadania é amplamente reconhecida e incluída veementemente em Cartas Constitucionais.

Entretanto, se pensarmos na realidade vivida pela maioria da população, neste final de século, veremos que há uma grande contradição entre o reconhecimento jurídico e a concretização do mesmo. Em nosso país, a contradição entre a teoria e a prática tem na cidadania uma de suas maiores expressões, tornando-se num dos grandes desafios a serem enfrentados pelo profissional de Serviço Social, como exigência explicitada num dos Princípios Fundamentais do Código de Ética Profissional: "Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda a sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;(...)" (CRESS, s/d: 31)

Na década de 90, o discurso sobre a cidadania aparece nas falas dos representantes dos mais diversos segmentos sociais: intelectuais, políticos, juristas, sindicalistas, religiosos, artistas, empresários. Uma análise sobre estes discursos pode desvelar os diferentes significados atribuídos à cidadania, dependendo do sujeito que

a pronuncia. De fato, ela tem servido aos representantes dos setores conservadores para justificar o repasse das obrigações do Estado para a sociedade civil e, tem contribuído para alimentar as lutas populares na retomada do protagonismo da sociedade civil que se intensificou desde a década de 70, chegando à promulgação da nova Carta Constitucional, já referida anteriormente. Ela tem servido para manutenção do poder, quer seja incentivando programas de "defesa e promoção da cidadania" (como por exemplo: Criança Esperança, Comunidade Solidária, Juventude Solidária, entre outros), quer seja defendendo de forma abstrata princípios universais (liberdade e igualdade), enquanto perpetuam mecanismos responsáveis pela morte e destruição de milhares de pessoas.

Penso, que outra questão que tem repercutido na compreensão do significado de cidadania, na época atual, diz respeito a não delimitação precisa do que se entende por Estado e por sociedade civil. Esta flexibilidade na distinção entre sociedade civil e Estado decorre não só da influência gramsciana de Estado ampliado (1978), mas, também, do fato de a sociedade estar assumindo certas funções e responsabilidades, que antes eram exclusivas da sociedade política. O assumir de responsabilidades pela sociedade civil, em nosso país, fica evidente na área da conquista da cidadania onde movimentos sociais, por exemplo, tem sido protagonistas de determinadas mudanças que resultam em reconhecimento de novos direitos (Movimento Sem-Terra, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, entre tantos outros).

1.1 O conceito de cidadania na modernidade

A própria evolução do conteúdo abarcado pelo conceito de cidadania, conforme visto anteriormente, revela o caráter histórico-social de seu conceito. Isto, explica, em parte, o porquê ele, ainda hoje, é interpre- tado de forma diferenciada. Apesar disto, penso que se pode dizer que teoricamente há um consenso na ampliação de seu conteúdo em direção a idéia de cidadania plena.

Esta idéia pode ser encontrada em Adela Cortina, autora que busca construir uma teoria sobre cidadania. Para ela, o conceito de cidadania plena:

> "(...) integra un status legal (un conjunto de derechos), un status moral (un conjunto de responsabilidades) y también una identidad, por la que una persona se sabe y

> siente perteneciente a una sociedad. Difícil es encarnar semejante ciudadanía plena en grupos humanos con grandes desigualdades materiales, y por eso el concepto de la "ciudadanía social" pretendía al menos proporcionar a todos los ciudadanos un mínimo de biens materiales, que no queden al juego del mercado, y el de "ciudadanía económica", hacerles activamente participantes de los bienes sociales." (Cortina, 1997:177)

Um dos aspectos interessantes do conceito é a articulação que a autora faz entre direitos, deveres, identidade social e desigualdade econômica, mostrando que essa última é uma barreira ao exercício da cidadania. A cidadania econômica é colocada como pressuposto para o exercício pleno da cidadania social.

Ela apresenta, desta forma, uma concepção de cidadania dirigida a integralidade do ser humano, ultrapassando a concepção liberal através do reconhecimento da dialeticidade entre o racional e o moral, o individual e o social, o concreto e o abstrato, a desigualdade e a cidadania.

Também, Maria de Lourdes M. Covre faz referência à idéia de cidadania plena, destacando o seu caráter existencial e a sua vinculação com a própria destinação do ser humano, afirmando que:

> "(...) penso que a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo." (Covre, 1991: 11)

E, Carlos Nelson Coutinho, embora enfatizando o caráter sócio-histórico e político do conceito, também salienta que a cidadania visa a conquista da realização humana num sentido integral. Ele afirma que:

> "Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado. Sublinho a expressão historicamente porque me parece fundamental ressaltar o fato de que soerania popular, democracia e cidadania (três expressões para, em última instância, dizer a mesma coisa) devem ser pensadas como processos

> eminentemente históricos, como conceitos e realidades aos quais a história atribui permanentemente novas e mais ricas determinações. (Coutinho, 1997: 146) .

Uma significativa contribuição deste conceito está no destaque feito pelo autor sobre a sua historicidade igualando-o à democracia e à soberania popular.

Outro aspecto que julgo importante salientar nos conceitos apresentados é a evidência de que cidadania não é algo dado, mas que tem que ser conquistado; não é algo pronto, acabado, mas que está em construção permanente, dependendo da conjuntura e da situação estrutural.

2 A apropriação da concepção de cidadania pelo Serviço Social

Passo, agora, à apresentação de alguns resultados da revisão bibliográfica feita em algumas produções do Serviço Social, destacando quando e como cada autor analisado usa a categoria cidadania. Eles estão ordenados conforme a ordem cronológica das primeiras publicações produzidas e que foram objeto desta pesquisa. Saliento, que nem sempre a fonte usada corresponde à data de sua primeira publicação. Entretanto, tive o cuidado de identificar o ano das primeiras publicações devido à correlação a ser estabelecida com o período em que a categoria começou a fazer parte do discurso do Serviço Social.

2.1 A aproximação de Vicente de Paula Faleiros

Revendo as obras de Faleiros constatei que *cidadania* é um tema que merece destaque em suas produções mais recentes. Assim, nos livros **Metodologia e Ideologia do Trabalho Social** (1ª ed. em espanhol em 1976) e **Saber Profissional e Poder Institucional** (1ª ed. 1986) ela não é mencionada. Entretanto, já na sua fala no VI Congresso Brasileiro de Serviço Social - Congresso Chico Mendes - realizado de 10 a 14 de abril de 1989, ao abordar **"Relações sociais e sujeitos históricos da ação profissional",** após fazer uma análise crítica das relações sociais no capitalismo, destacando que, *"não temos no país, um Estado de bem-estar social, mas de desproteção social"* (IN VI CBAS, 1991:111) e, de apontar a necessidade de haver um sujeito de direitos para poder reivindicar, Faleiros traz à tona a questão da cidadania, afirmando que:

> "O uso da lei é um processo complexo. Este é o exercício cotidiano da cidadania, ou seja, a articulação do acesso ao direito com a decisão de exigi-lo e de participar das decisões que definem esses direitos. O Serviço Social poderá reduzir-se, aí, a um mero agente burocrático na era dos serviços como também poderá ampliar alternativas de ação para a defesa da cidadania (idem p. 115)

Desta forma ele coloca a garantia da cidadania como um novo patamar para a ação profissional, na atualidade, que pode produzir direções diferenciadas às ações profissionais.

Seguindo a sua fala, o autor diz que a hegemonia dominante espera que o Assistente Social seja apenas o administrador de recursos, mas que a ruptura com esta forma de atuação, já está apontada pela categoria desde o movimento de reconceituação. Tendo, então, como parâmetro o novo patamar proposto, aponta a necessidade de *"uma lei orgânica de assistência baseada no critério do atendimento às necessidades sociais e o acesso ao Serviço Social como direito do cidadão"*. (idem p.116)

Analisando seu livro mais recente **"Estratégias em Serviço Social"** (1997) em que o autor apresenta textos que escreveu entre 1985 e 1997, constatei que, embora eles tenham sido elaborados dentro de um mesmo paradigma, denominado *"o paradigma da correlação de forças"*, neste livro, a incorporação da categoria cidadania ao referido paradigma aparece como uma atualização do mesmo.

Cidadania é usada, agora, como categoria de análise das sociedades capitalistas, aparecendo como elemento diferencial entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, provocador e resultante de mudanças na relação entre Estado e indivíduos, conforme se pode verificar nas citações abaixo:

> "Nas sociedades capitalistas, os grandes proprietários dispõem de mais força econômica e política em função de seu patrimônio, mas as forças subalternas têm o patrimônio da mobilização e da organização política, do questionamento ideológico, da ampliação da democracia e da cidadania e da sua inserção cultural e afetiva." (op. cit. p.48-49)
>
> "Assim, há uma conjugação de condições (conjuntura) que vão propiciar a emergência de uma nova relação do Estado com o mercado e a sociedade, como a necessidade de se manter a estabilidade do processo de acumulação, a crise dos mecanismos de prestações sociais individuais na dinâmica da universalização do

> voto, propiciada pela democratização e pelo desenvolvimento da cidadania com o acesso a vários direitos civis e políticos." (idem)

Mas, a **construção da cidadania** ganha destaque como uma das mediações complexas que abrange as mediações particulares das **relações sujeito/Estado** e que deve ser considerada como **uma das direções estratégicas no fortalecimento das relações do sujeito.** Apesar de Faleiros reconhecer os problemas das políticas universais para inclusão na cidadania porque segundo ele: elas são limitadas, podem gerar dependência do indivíduo em relação ao Estado e sua forma de classificação acaba criando, conforme Castel, uma segunda zona da cidadania (idem p. 60), ele reafirma a idéia de que *"orientar as intervenções para a garantia da cidadania e dos direitos sociais"*(idem) deve ser a estratégia básica fundamental do Serviço Social. Diz ainda, que isto exige lutar por um Estado de direitos e por propostas alternativas à lógica do sistema capitalista, isto é, "desmercadorizadas", a fim de evitar o aumento da desigualdade através de políticas sociais básicas.

Assim, as políticas sociais são colocadas como mediações concretas para fortalecer a cidadania e o profissional de Serviço Social como aquele que através da intervenção, neste campo, pode interferir para a redução dos problemas a elas inerentes e para que contribuam para a conquista e fortalecimento da cidadania pelos mais excluídos. Para isto, *"a inclusão pelo conflito pode ser o caminho na mudança das relações entre Estado e sociedade numa dinâmica articulada de fortalecimento da cidadania, da autonomia e da identidade, que se implicam mutuamente."* (idem p. 61)

O autor chega a expressar seu entendimento sobre cidadania evidenciando seu caráter dinâmico, histórico e contextualizado, englobando direitos e deveres na relação dos indivíduos com o Estado, afirmando que:

> "A cidadania se constitui *no exercício* dos direitos civis, políticos, sociais, ambientais, éticos, que foram construídos historicamente, através das leis, normas, costumes, convenções, que fazem com que os indivíduos sejam reconhecidos como membros ativos de uma determinada sociedade, podendo exigir dela os seus direitos, ao mesmo tempo que ela lhe exige determinados deveres comuns. Os deveres do Estado são, por sua vez, direitos do cidadão." (op. cit. p. 60-61)

Por fim, para exemplificar, concretamente, sua concepção da relação entre cidadania e política social, destaco uma outra afirmação sua: *"Considerar usuários do atendimento à saúde como "jacarés" (que ficam inertes à beira das camas nos corredores) em muitos hospitais públicos é a negação de sua cidadania"*. (idem p.196)

2.2 A aproximação de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho

Esta análise tem por objeto o livro **Relações Sociais no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** Julgo importante destacar que a primeira edição deste livro foi em 1982, isto é, numa década em que a luta concreta pela cidadania social era mais forte do que uso do termo nos discursos dos dias atuais. Mesmo assim, a concepção de cidadania já aparece na análise feita pelos autores, sendo associada ao avanço dos serviços sociais prestados pelo Estado, e como relacional às classes sociais, conforme pode ser verificado nas citações a seguir:

> "A expansão dos serviços sociais no século XX está estreitamente relacionada ao desenvolvimento da noção de cidadania. Com a generalização da economia mercantil e a necessária afirmação da liberdade individual como condição de funcionamento da nova organização da sociedade, vai adquirindo forma a noção de igualdade de todos os homens perante a lei, com direitos e obrigações derivados de sua condição de participantes integrais da sociedade, ou seja, de cidadãos." (op. cit. p. 90)

> "A incorporação de direitos sociais à noção de cidadania começa com o desenvolvimento da escola primária pública e se expande, principalmente, à medida que o liberalismo vai perdendo terreno e o Estado assume progressivamente os encargos sociais face à sociedade civil." (idem p. 91)

Observo, então, que a noção de cidadania emerge articulada à existência das classes sociais, que convivem numa relação desigual, tanto econômica quanto política. Uma é condição de existência da outra, embora se neguem mutuamente - a igualdade e a desigualdade, a cidadania e as classes sociais - como pólos de uma mesma moeda. Assim, como

argumentam os autores, os *"direitos sociais" têm por justificativa a cidadania, embora seu fundamento seja a desigualdade de classes".*[4] (op. cit. p. 91)

Assim, apesar da pouca incidência da concepção de cidadania nesta obra, julgo interessante destacá-la pelo valor histórico da contribuição destes autores ao Serviço Social e para salientar a sua inserção, ainda que breve, na perspectiva histórico-crítica.

2.3 A aproximação de Maria Carmelita Yasbek

Esta análise é feita tendo como objeto o livro de Maria Carmelita Yasbek, **Classes subalternas e assistência Social** (1ª ed. 1993).

Em primeiro lugar, destaco a ênfase que a autora dá ao protagonismo dos sujeitos na luta como condição efetiva para conquista da cidadania pelos subalternos. Ao falar sobre as práticas de enfrentamento e de busca da superação da subalternidade realizadas por movimentos sociais, partidos políticos e por lutas sociais e políticas da maioria da população brasileira ela diz que:

> "(...) a coletividade criada pela consciência de que são "iguais" na pobreza, na exclusão e na subalternidade coloca a questão da *cidadania dos subalternos* em um novo patamar: na perspectiva de sua constituição como *sujeitos políticos, portadores de um projeto de classe*. Ao adquirir visibilidade, conquistar direitos e protagonismo social, as classes subalternas avançam no processo de ruptura com a condição subalterna e na produção de uma outra cultura em que prevaleçam seus interesses de classe. Não se trata aqui, pois, da cidadania construída "na ordem", como resultado na conciliação de interesses inconciliáveis, em que "assistidos" transformam-se em "cidadãos" como se a causa da desigualdade fosse a ausência da cidadania (cf. Mota, 1991)." (op. cit. p.19)

Mais adiante, falando sobre os procedimentos que usou para construir o conhecimento sobre as experiências observadas, a autora se apropria de uma classificação usada por Kowarick para dar identidade ao objeto analisado, conforme pode ser verificado na seguinte citação:

> "Experiências que, pouco a pouco, foram se tornando compreensíveis e concatenadas em um cenário onde se movem o Estado, suas políticas no campo social e as classes subalternas, constituindo um processo sócio-econômico e

[4] Os autores fazem referência à análise de Marshall no seu clássico livro sobre o assunto **Cidadania, classe social e "status"** já citado anteriormente.

> político que decreta e reproduz a "subcidadania urbana", conforme Kowarick (1991 a)." (idem p. 32)

Ao fazer uma análise histórico-crítica sobre a assistência na sociedade brasileira, como forma de enfrentamento da questão social pelo Estado, ela cita algumas de suas distorções responsáveis por *"seu perfil limitado e ambíguo"* (op. cit. p. 50), apontando em primeiro lugar:

> " a) Seu apoio, muitas vezes, na matriz do favor, do apadrinhamento, do clientelismo e do mando, formas enraizadas na cultura política do país, sobretudo no trato com as classes subalternas, o que reproduz a "cidadania invertida" e relações de dependência (...)" (idem p. 50-51)

Desta forma, ao citar a primeira distorção, Yasbeck usa mais uma adjetivação para a cidadania e cria a concepção de "cidadania invertida", associando-a à cultura do apadrinhamento, do clientelismo e do mando.

Mais adiante, ao afirmar que o assistencial tem duas faces, ela usa a categoria de *cidadania social* para caracterizar a face que é buscada pelos excluídos e subalternizados:

> "É portanto sob o ângulo de interesses diversos que a questão da assistência se apresenta, manifestando-se como estratégia de dupla face em que: o assistencial como mecanismo de estabilização das relações sociais é a ótica da ação estatal; e, como forma concreta de acesso a recursos, serviços e a um espaço de reconhecimento de seus direitos e de sua cidadania social, é em contrapartida o que buscam os excluídos e subalternizados". (idem p.53)

A idéia de *cidadania* sempre vai perpassando as análises feitas por Yasbek, por isto a considero como uma categoria-chave para a autora. Em função disto ela vai aparecendo ora substantivada, ora adjetivada, mas sempre com conotação de avanço em relação às políticas sociais anteriores, como pode ser observado nas citações a seguir:

> "Assim, se cabe à assistência um papel na ampliação das bases de legitimidade do Estado e de seu poder político de controle social, cabe-lhe também constituir-se

> para os segmentos excluídos da sociedade em modalidade de acesso real a recursos e de incorporação à cidadania. (idem p. 54)
>
> "Assim, a assistência, enquanto uma estratégia reguladora das condições de reprodução social dos subalternos, é campo concreto de acesso a bens e serviços e expressa por seu caráter contraditório interesses divergentes, podendo constituir-se em espaço de reiteração da subalternidade de seus usuários ou avançar na construção de sua cidadania social (...)" (op. cit p. 165)
>
> "É na percepção comum de que há "legitimidade na reivindicação por um benefício e que sua negação constitui *injustiça, indignidade, carecimento ou* imoralidade" que avança o processo dinâmico de extensão da cidadania dos subalternos (Kowarick, 1991b: 4, grifos do autor). Não a cidadania outorgada no plano jurídico-formal pelos que detêm o poder de dominação na sociedade, mas os direitos conquistados nas lutas sociais onde não se obscurecem os reais interesses em confronto." (idem p. 170)

Destaco o alerta feito para que o Serviço Social não faça discursos genéricos e abstratos ao se referir à cidadania dos assistidos:

> " (...) que sua crítica acerca da política social e assistencial e de sua própria intervenção não se configure como um discurso genérico e abstrato, sobretudo no que se refere à cidadania dos assistidos, é necessário em primeiro lugar reconhecer seus limites. Ultrapassar as aparências que escamoteiam o fato de que entre as políticas assistenciais e seu objeto há um enorme fosso, que é o próprio caráter estrutural da geração da pobreza, exclusão e subalternidade de seus usuários." (idem)

2.4 A aproximação de Maria Ozanira da Silva e Silva & outros

O livro usado para esta análise foi: **"O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura"** do qual Maria Ozanira da Silva e Silva é coordenadora.

Nesta obra quando é feita a contextualização do Serviço Social no processo histórico brasileiro, ao ser comentado o caráter contraditório da assistência, a luta pela cidadania realizada pelos setores subalternos é destacada como o seu aspecto positivo,

que contrapunha-se à forma com que o regime militar a usava, sendo argumentado que:

> "Todavia, contraditoriamente, a assistência torna-se, no âmbito das lutas políticas dos setores populares, uma forte demanda da própria classe na luta pela conquista da cidadania, em face do agravamento da pauperização dos trabalhadores" (op. cit. p.38)

Mais adiante, novamente, a categoria é usada sendo, desta feita, vinculada ao discurso do poder dominante, quando é colocado que:

> "(...) para efetivar as grandes reformas, criam-se grandes comissões setoriais responsáveis pelas proposições mais gerais de mudanças nos campos da Previdência Social; Assistência Social; Sistema Nacional de Habitação; Saneamento, Saúde e Educação, tudo orientado pelo discurso da cidadania" (op. cit. p.48)

Penso que estas citações evidenciam a força dada pelos autores ao sujeito que fala, que age, que pensa, que sente ou que luta, atribuindo a ele a responsabilidade pelo significado positivo ou negativo atribuído a determinadas concepções. E, aqui, abro um parênteses para chamar a atenção para a necessidade da ação profissional ter claro que este sujeito precisa estar associado a uma noção de projeto de classe, para evitar equívocos de interpretação.

Mais adiante, quando são citados os avanços vivenciados pela profissão de Serviço Social, na última década, aparece, entre outros, o seguinte:

> "(...) dá-se todo esforço de construção de alternativas de prática profissional a partir de demandas dos setores organizados, no contexto de rearticulação da sociedade civil e construção da cidadania, na busca do estabelecimento de alianças da categoria dos assistentes sociais com as classes populares organizadas, tendo como horizonte a transformação social" (idem p. 68)

Novamente a cidadania assume uma conotação positiva, sendo visualizada como uma mediação para a transformação social. E, ao referir-se às políticas sociais, aparece a cidadania como o objetivo a ser alcançado: *"Trata-se de um espaço político de luta por uma cidadania coletiva."* (idem p. 92)

Até o final do livro, o uso do termo cidadania aparece várias vezes como objetivo final, como estratégia de ação e como mediação e, ainda, associado, intrinsecamente, com as mudanças operadas nas políticas sociais, que passam a ser enquadradas como direitos de cidadania. Para evitar análises repetidas em relação a mesma obra apenas destaco que ela aparece, ainda, articulada a idéia de democracia: *"(...) percebe-se que a democracia deve contribuir para a erradicação das profundas desigualdades sociais que impossibilitam à maioria da população o acesso à cidadania"* (op. cit. p. 157). E, como pressuposto para a criação de uma nova ética política: *"Evidencia-se, dessa forma, a importância de uma nova ética política, uma nova prática política, baseada nos princípios da democracia, o que pressupõe a vivência da cidadania."* (idem p.159)

2.5 A aproximação de Aldaíza Sposati

Entre as produções de Aldaíza Sposati, escolhi o artigo: **Mínimos Sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania**[5], considerando o destaque obtido por sua proposta de Mínimos Sociais relacionada ao Mapa da Exclusão/ Inclusão Social[6] e o destaque dado a categoria em estudo, desde o título desse artigo. Julgo que é quase desnecessário afirmar que a concepção de cidadania perpassa todo o artigo. Já no início Sposati diz que:

> "É de causar espanto a persistência na cultura ético-política dos brasileiros da discriminação ao direito universal à cidadania. Permanece em nós forte resistência em aceitar a cidadania como capacidade inerente a todo o brasileiro. O modo pelo qual alguns juristas colocam em questão os direitos do Estatuto da Criança e do Adolescente é exemplo desta resistência em pautar uma sociedade por padrões de dignidade e cidadania. Até mesmo para as crianças" (op. cit. p. 09)

Na manifestação de espanto está embutida a idéia de cidadania como conjunto de direitos naturais de qualquer pessoa. Esta idéia permanece em todo o texto.

---

[5] O referido artigo encontra-se publicado na Revista Serviço Social N. 55, Ano XVIII, Nov97, São Paulo: Cortez, 1997, p. 09 – 38.

[6] A autora se refere ao Mapa da Exclusão/ Inclusão Social que é elaborado a partir da noção de distância existente entre as duas concepções e que partiu de "quatro grandes campos ou utopias: *autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento humano e eqüidade,* que configuram o que se entendeu pelo conjunto de necessidades gerais de um incluído. (op. cit. p.31) Para melhor compreensão sugere-se a leitura do artigo, particularmente da página 30 a 36.

Comentando sobre o distanciamento entre o proposto constitucionalmente e o praticado no Brasil, a autora propõe o enfrentamento desta contradição através de uma persistente luta para garantir os "mínimos de cidadania":

> "(...) afirmo que discutir os mínimos de cidadania[7] no contexto neoliberal que vivemos é um grande desafio e exige remar contra a corrente neoconservadora que propõe a desmontagem da responsabilidade pública e social." (idem p.10)

Chama atenção ao fato de que:

> "Fala-se e escreve-se no Brasil que algo é de direito ou de cidadania, mas não se garante de fato, a consolidação desses direitos para o conjunto da sociedade. O formal precede o real, a igualdade formal não encontra contrapartida na igualdade real. (op. cit. p.11)

> "Vincular a discussão de mínimos sociais com cidadania implica, sem dúvida, a inclusão do modelo democrático de gestão de determinada sociedade. Não se pode separar democracia social de democracia política" (idem p. 13)

> "Optar por mínimos sociais não significa abrir mão da cidadania e consolidar a pobreza e a exclusão social como uma condição de vida para uma parcela da sociedade;" (idem p. .35)

Ao concluir o artigo, a autora reafirma estas posições relacionais: cidadania e mínimos sociais; inclusão social e exclusão social, considerando o contexto atual de nosso país.

Após estas aproximações e breves análises, apresento, a seguir, algumas considerações finais visando contribuir para o aprofundamento do significado da cidadania para o Serviço Social neste final de milênio.

---

[7] Segundo a autora "Propor mínimos sociais é estabelecer o patamar de cobertura e riscos e de garantias que uma sociedade quer garantir a todos seus cidadãos. Trata- se de definir o padrão societário de civilidade. Neste sentido ele é universal e incompatível com a seletividade ou focalismo. (Sposati, in Rev. Serviço Social e Sociedade N. 55 p.10.

Considerações Finais

O inter-relacionamento de todas as análises parciais realizadas permite concluir que o projeto de ruptura do Serviço Social com a perspectiva assistencialista, no Brasil, tem incorporado, particularmente após a promulgação da Constituição de 1988, de forma crescente, a categoria da cidadania ao seu discurso, usando-a de diversas formas e sem chegar, quase sempre, a explicitar com clareza o seu significado que, às vezes, se revela pela associação com outras concepções ou pela sua adjetivação.

Apesar desta relativa ocultação de significado, penso poder afirmar que é a concepção política-ideológica do projeto de ruptura do Serviço Social que serve de pano de fundo para a atribuição do seu significado no atual discurso do Serviço Social.

Entretanto, considerando a ambigüidade do termo, que conforme foi colocado anteriormente remonta às suas origens e, também, às diversas formas com que vem sendo usado pelos profissionais de Serviço Social, concluo que esta categoria exige um rigoroso tratamento para clarificar o seu significado e a sua direção política. Se isto não acontecer, penso que se corre o risco de reforçar o Estado, repassando a conotação de uma *cidadania passiva,* em detrimento da organização popular que historicamente tem sido a responsável pelos avanços na conquista e efetivação de novos direitos sociais para os setores populares. Ou, por outro lado, corre-se o risco de desresponsabilizar o Estado, o que pode implicar em reforçar a proposta neoliberal do Estado Mínimo, repassando para a sociedade o cumprimento de atribuições sociais tradicionalmente assumidas pelo Estado (destaco, aqui, a regulamentação do terceiro setor e a lei do voluntariado, entre outras medidas e programas já implementados na área social pelo atual governo).

A revisão bibliográfica realizada mostrou que a incorporação da cidadania tem sido usada, prioritariamente, para a reconversão das demandas sociais de *benefícios* para *direitos sociais*. Assim, ela é usada principalmente como mediação ou como estratégia entre exclusão social e inclusão social. A inovação que ela traz, na atualidade, para o enfrentamento da exclusão social está embutida no seu caráter social que torna os direitos não só universais (válidos para todos os cidadãos) mas positivos (reconhecidos juridicamente). Entretanto, é necessário lembrar que os direitos, assim como a cidadania, são construídos através da correlação de forças dos blocos sociais existentes. Isto é, não basta a instituição dos direitos para que eles sejam respeitados.

É preciso torná-los hegemônicos. Por isto, é preciso cuidado para que a incorporação da cidadania ao discurso do Serviço Social não signifique apenas um novo discurso, sem uma nova prática. Para que isto ocorra, acredito que já há esforço de muitos profissionais que, como Sposati com sua proposta sobre os "mínimos sociais", tentam identificar, nomear, demonstrar, quantificar, mostrar, tornar concretos os direitos sociais, ou as alternativas para conquistá-los.

Entretanto, ouso dizer que isto ainda não basta. Chamo atenção para o fato de que a cidadania social não dá conta da integralidade do ser humano, da complexidade da sociedade. Para contribuir para a transformação social, o Serviço Social deve aprofundar a noção de cidadania plena (civil, moral, social, econômica, política e cultural), e favorecer a sua conquista, o que implica em articular seu processo de trabalho com os movimentos e organizações sociais que buscam construir um novo projeto de sociedade, através da cidadania ativa, *"aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política."*(Benevides,*1994: 9).*

Penso que o aprofundamento da discussão sobre o conteúdo da cidadania de forma articulada com o novo projeto pedagógico, poderá contribuir para uma melhor objetivação do seu significado, dentro do processo de trabalho profissional, desde a formação acadêmica. Para isto, poderão ser aproveitadas as diversas adjetivações que já foram usadas e que ajudam a precisar o seu sentido. Mas sugiro, ainda, que se explore mais a noção de cidadania plena. Esta exploração implica em: clarificá-la enquanto integradora das diferentes dimensões citadas anteriormente; tensioná-la frente ao atual contexto nacional; articulá-la com os processos de democratização do Estado; e, finalmente, propor e viabilizar alternativas de ação profissional que possibilitem ou favoreçam a sua conquista crescente. Isto demanda uma formação profissional com perspectiva crítica, criativa e interdisciplinar. E, também, a realização de pesquisas dos processos e instrumentos que podem favorecer a sua construção, a fim de produzir conhecimentos que possam facilitar a compreensão da sua complexidade e o reforço das mediações para o seu alcance.

Deixo, assim, estes desafios lançados para que possamos contribuir melhor na construção de um novo projeto de sociedade onde, de fato, *a cidadania plena seja uma construção possível para todos os homens e mulheres como sujeitos da história.*

À guisa de atualização inconclusa

Pretendo, aqui, trazer uma sumária atualização sobre o debate da cidadania e suas implicações no serviço social. Para isto, destaco, inicialmente, que ainda na década de 90, houve uma crítica referente à associação da cidadania com os mínimos sociais. Apesar das explicações elaboradas por Aldaiza Sposatti, a ideia foi criticada por incorrer no risco de reforçar e naturalizar a desigualdade social, criando uma espécie de "direitos para os pobres". Um de seus críticos, o autor Carlos Simões (2013), afirma que a teoria dos mínimos sociais desfigura o *status* de cidadania conferido pelas cartas de direitos humanos, defensoras de igual oportunidade de trabalho e renda a todos os cidadãos e cidadãs.

Por outro lado, a concepção jurídico-política de cidadania também avançou e trouxe, além do reforço da indivisibilidade das diferentes dimensões de direitos individuais, políticos e sociais, a proposição de direitos e deveres da pessoa humana em nível internacional, superando a fruição de direitos como algo determinado pelo estado nacional. Nessa perspectiva, a ideia de direitos humanos universais, tendo como pressupostos a defesa da dignidade humana, da liberdade e da justiça social, conforme análise de Sorto (2018, p. 214), prevê que o indivíduo possa ser protegido diante de seu próprio estado, se esse for o responsável pela violação de direitos.

> [...] o reconhecimento da personalidade internacional do ser humano pelo Direito das Gentes constituiu realmente grande progresso na sociedade internacional, porque de súdito (do Estado, do qual recebe proteção diplomática) ele se transforma em sujeito de direitos (cidadão do mundo, protegido pelo Direito internacional).

No serviço social, ainda no início dos anos 2000, a ampliação da cidadania para além da nacionalidade também teve adesão. A autora Potyara A. P. Pereira, ao abordar "Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania[8]", embasada em Pisón (1998), comenta que as transformações mundiais advindas dos avanços tecnológicos, da mundialização da economia e globalização da cultura, criaram novas exigências e evidenciaram a solidariedade e a fraternidade

[8] O texto compõe um capítulo da coletânea "Política social no capitalismo: tendências contemporâneas" (vide referências) e pode contribuir para aprofundar as breves considerações apresentadas nesta atualização.

entre os povos como princípios básicos, dando origem aos denominados direitos difusos[9] (PEREIRA, 2008, p. 103-106). Entre os direitos difusos inclui-se o direito a um meio ambiente saudável, à paz, à segurança pública, à vedação à propaganda enganosa, à autodeterminação dos povos, entre outros.

Por outro lado, é necessário lembrar que a perspectiva de expansão da cidadania, tendo como base princípios universais, associando-a à democracia para poder se viabilizar, já estava presente na promulgação da Constituição Federal de 1988, que conforme análise de Simões (2013), elegeu os valores universais como valor ético central, "inseminando, entre seus objetivos fundamentais, o ideal de uma sociedade livre, justa e solidária, de erradicação da pobreza e da marginalização e de redução das desigualdades sociais e regionais" (SIMÕES, 2013, p. 363), fundamentando a concepção de Estado Democrático de Direito.

A concepção de cidadania plena como reconhecimento e proteção dos direitos individuais, políticos, sociais e difusos para todas as pessoas é compartilhada por grande parcela do conjunto de assistentes sociais como um ideal universal, o qual não pode servir para camuflar uma realidade que contradiz a sua essência. O expandir da concepção de cidadania com a inclusão de novos direitos é acompanhado, no serviço social, por uma maior visibilidade de temáticas referentes às questões étnico-raciais e de gênero, que passam a integrar os elementos estruturantes do capitalismo, junto com a classe social. Porém, o desenvolvimento dessa perspectiva é conexo a sua complexificação, como resultado da crise internacional do capital, que provocou, no período decorrido da escrita do artigo em 1999 até este ano de 2021, profundas e rápidas transformações em nível mundial e nacional, as quais consequentemente rebatem na relação da profissão de serviço social com a categoria cidadania.

Assim, mesmo não sendo pretensão deste breve adendo ao artigo, trazer uma análise de realidade, é importante considerar que neste período o Brasil passou da adesão ao neoliberalismo para o conservadorismo reacionário, o que trouxe graves

[9] Os direitos difusos são considerados por muitos como ampliadores dos direitos sociais. Direitos difusos podem ser definidos como correspondentes a: (...) interesses meta individuais, que não tendo atingido o grau de agregação e organização necessário à sua afetação institucional junto à certas entidades ou órgãos representativos dos interesses já socialmente definidos, restam em estado fluído, dispersos pela sociedade civil como um todo (...) podendo, por vezes, concernir a certas coletividades de conteúdo numérico indefinido (v.g. consumidores). Caracterizam-se pela indeterminação dos sujeitos, pela indivisibilidade do objeto, por sua intensa litigiosidade interna e por sua tendência à transição ou mutação, no tempo e no espaço. **(**MANCUSO, 2013, p.153)

consequências para o serviço social, que se agravaram consideravelmente nos últimos anos, conforme analisam as autoras Mota e Nogueira:

> Entre a investida contra a direção social estratégica do Serviço Social brasileiro ocorrida na última década do século XX (por meio do conservadorismo pós-moderno) e esta que se principia agora no primeiro decênio do século XXI (operada por um conservadorismo reacionário de matizes fascistas), há de certo um determinante histórico comum: a ofensiva neoliberal. O que há de especificamente distinto neste determinante histórico entre os dois períodos é a sua magnitude: a ofensiva do grande capital sobre a natureza, sobre as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores e sobre os direitos sociais se eleva exponencialmente, conduzindo a um patamar superior à dimensão da destrutividade e barbarização da vida, quando as conquistas civilizatórias modernas se tornaram um obstáculo à reprodução ampliada do modo de produção capitalista. (2020, p.218)

Na área específica das políticas sociais, responsáveis pela mediação da conquista da cidadania, o período abrangeu desde a criação de uma nova institucionalidade até a tentativa de extinção radical da mesma. Embora a concepção de cidadania associada à democracia tivesse contribuído para a criação de uma nova institucionalidade nas políticas sociais, consideradas como mediações para a materialização da cidadania social, permeando-as de mecanismos participativos, segundo a análise de vários autores (DAGNINO,2002; DAGNINO, OLIVERA E PANFICHI, 2006; COSTA (org.) 2008; entre outros), a tentativa de consolidação dessa nova modalidade, por meio de uma agenda governamental, teve curta duração.

De fato, desde os anos 90, com a adesão mais decisiva ao neoliberalismo, houve uma tensão entre a proposta de fortalecimento da democracia participativa como mediação da garantia de direitos sociais, por meio de compromissos sociais firmados na Constituição Federal de 1988 e reafirmados nos planos governamentais, e a efetivação de direitos. Foram dados passos importantes de redirecionamento das políticas sociais, que contaram com a participação decisiva da categoria de assistentes sociais, como a implantação de conselhos[10], inserindo a representação da sociedade

[10] A criação dos conselhos chegou a ser considerada, por alguns intelectuais como Maria da Glória Ghon (2001), como uma das maiores inovações da época. Uma análise sobre as dificuldades encontradas pelos mesmos nos últimos anos pode ser encontrada no artigo "Desafios e possibilidades para o controle social

civil na gestão das políticas sociais, atribuindo-lhes as funções fiscalizadora, deliberativa, consultiva, normativa e mobilizadora; a implantação de Programas de Transferência de Renda (PTRs) e do SUAS (Sistema único de Assistência social), além de várias outras. As dificuldades dos profissionais da área social, dentre eles os assistentes sociais, implementarem medidas pautadas pela concepção de cidadania plena, foi acirrada com a mudança na direção política e econômica do país, que aconteceu no país em 2016[11], favorecendo a evolução do neoconservadorismo. O retrocesso decisivo, na área social, teve o seu ápice em 2016, com a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional 95[12] para garantir no período de 20 anos o congelamento de gastos em instituições estatais.

Essas mudanças produzem, também, um movimento contraditório no serviço social, pois enquanto a perspectiva teórico-metodológica crítica adensou em produções teóricas, a inovação discursiva das políticas sociais capturou muitos profissionais, que passaram a confundir a ação profissional com a mera execução das instruções programáticas das políticas públicas. Além disso, a nova institucionalidade das políticas sociais trouxe, junto com a descentralização e a democratização, muitas exigências burocráticas, que envolveram os profissionais no denominado acompanhamento de usuários, confundido, às vezes, com o controle da vida privada de usuários para fiscalizar a sua adequação às exigências de permanência nos programas[13]. Assim, esse embuste criado pelo estado contribuiu para afastar os profissionais da relação com os usuários, realizada por meio de trabalhos socioeducativos, potencialmente mediadores do desenvolvimento de uma consciência cidadã, ao propiciarem a aquisição de conhecimentos e a participação em atividades

---

de políticas públicas no atual contexto de retrocesso dos direitos sociais", publicado na Revista Textos & Contextos Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 1-12, jan.-jun. 2020.

[11] Em 2016, ocorreu o *impeachment* da presidenta eleita por sufrágio universal, Dilma Roussef, assumindo o vice, que imediatamente deu início a reformas estruturais que implicaram no retrocesso de direitos sociais.

[12] A emenda constitucional 95, também conhecida como PC da morte, busca, principalmente, garantir no período de 20 anos um limite nos gastos de instituições do Estado. As despesas e os investimentos só terão aumento relativo a inflação do ano anterior, e nada mais.

[13] O Programa Bolsa Família (PBF), instituído em 2003 durante o primeiro mandato do presidente Lula, nos primeiros 15 anos de implantação, foi responsável por reduzir a pobreza em 15% e a extrema pobreza em 25%, segundo avaliação realizada por pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). (ipea.gov.br/portal. Acesso em 25 de janeiro de 2021). Apesar disso, recebeu muitas críticas por impor condicionalidades para a permanência: na área da educação (frequência escolar anual obrigatória para crianças de 85% e para jovens de 75%) e na área da saúde (vacinação obrigatória e acompanhamento semestral de peso, crescimento do desenvolvimento semestral para menores de 7 anos; exame pré-natal e acompanhamento de gestantes), as quais eram fiscalizadas por técnicos da política de assistência social.

que visam a defesa de direitos e a construção de cidadania.

Portanto, a ampliação e a consolidação da cidadania como um dos princípios do serviço social continua exigindo a ruptura com uma ação meramente assistencialista, pautada pela oferta de meios que podem diminuir a miséria, com a inserção em programas de transferência de renda, porém continuam mantendo as pessoas como receptoras da solidariedade, ou como dependentes do Estado, contraditando com os princípios da autonomia e da liberdade, pertencentes ao instituto dos direitos e pressuposto para uma ação na perspectiva emancipatória.

Outra ideia importante de cidadania que convém reforçar é a que versa sobre a indivisibilidade dos direitos[14]. Para o serviço social, essa noção de relação indissociável entre as diferentes espécies, dimensões ou tipos de direitos é fundamental, pois embora a profissão esteja centrada em demandas sociais, é exatamente a compreensão do demandante como ser singular e subjetivo e, concomitantemente, como ser político e social, isto é, a perspectiva de totalidade do ser social, que evidenciará que é insuficiente assegurar o acesso a um direito inalienável ao ser humano, como a alimentação, por mais indispensável que isso possa ser para defender a vida. Conforme indica José Fernando Siqueira da Silva (2013, p. 250),

> [...] urge, então, pensar não apenas em como pôr em movimento as demandas instituídas, legalmente previstas no âmbito da gestão terminal da pobreza, mas principalmente, pensar no significado delas, fazer a crítica política da política em curso e indicar o que não está sendo feito, que precisa ser feito e que merece ocupar a nossa reflexão.

E mais, a reflexão deve produzir uma ação consequente. É necessário que o assistente social busque estratégias e táticas, use a ação intersetorial e faça alianças com movimentos sociais, a fim de conseguir não só dar materialidade aos direitos sociais, mas, também, para ser quem cria condições para que os usuários se reconheçam como sujeitos que têm direito "a ter direitos" e passem a reivindicá-los.

[14] Conforme analisa Rodrigo Clemente de Brito Pereira (2015, p.101) "A deficiência de uma das dimensões da cidadania prejudica, certamente, a efetividade das demais. A liberdade política sem as condições materiais para exercê-la livre (liberdades individuais) e conscientemente (educação e justiça social) não passa de engodo demagógico de Estados autoritários. As liberdades individuais, sem efetiva participação política do povo no governo e sem distribuição de riquezas, significam nada mais que a dominação oligárquica dos mais ricos. A justiça social sem os valores da ideologia democrática é impossível."

Isto é, o assistente social, na atualidade, precisa retomar e fortalecer o seu trabalho em busca da passagem de uma cidadania passiva para a cidadania ativa[15].

De fato, hoje é possível afirmar com maior sustentação histórica que a positivação dos direitos é insuficiente para a sua concretização. No momento em que é escrito este breve comentário o mundo vive a pior crise sanitária do último século[16], que consolidou a crise econômica e social que estava em desenvolvimento. No Brasil, ela adquire contornos dramáticos, sendo acirrada por um poder conservador de extrema direita que nega a ciência e prioriza o lucro em detrimento da preservação da vida, insistindo em uma falsa dicotomia entre economia e desenvolvimento humano, para justificar o incentivo à permanência das atividades econômicas, impedindo o isolamento social, recomendado mundialmente como condição necessária para buscar a queda da proliferação do vírus pandêmico.

Nesse contexto, a ação profissional dos assistentes sociais tem sido fortemente atingida com as determinações estruturais, ocasionando muitas vezes a sua adesão a uma postura fatalista no trabalho, ou o seu adoecimento pelo alto *stress* a que são submetidos, pela falta de condições adequadas ao exercício profissional.

A atuação profissional, direcionada pelo projeto ético-político de perspectiva crítica, está cada vez mais ameaçada diante do ineditismo dos desafios decorrentes da crise atual, que aguçam a falta de condições estruturais de trabalho pela ausência de recursos que possam viabilizar ações protetivas como: a garantia de isolamento social, frente às sub habitações; alimentação saudável, diante da falta de uma política de segurança alimentar; atendimento à saúde, frente à falta de profissionais e de equipamentos públicos, tanto na rede básica de saúde como na de alta complexidade; segurança pública, diante do aumento da violência, particularmente contra a mulher, durante a pandemia.

Essa conjuntura faz lembrar a expressão cunhada por Sônia Fleury (1994) e afirmar que estamos vivendo, atualmente, um "estado sem cidadãos", ou que está em curso uma acelerada negação da cidadania, conforme *status* jurídico alcançado no

[15] Conforme explica Maria Victoria Benevides a cidadania ativa é "aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espações de participação política" (1994, p. 9)

[16] A crise sanitária é decorrente da pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, sendo uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O primeiro caso de COVID-19, no Brasil, ocorreu em 26 de fevereiro de 2020 e até o dia 24 de janeiro de 2021, conforme dados divulgados, foram diagnosticados 8.844.577 casos, com 217.037 óbitos acumulados (https://covid.saude.gov.br acesso em 25 de janeiro de 2021).

século XX. Enfim, parece que estamos em um momento decisivo da história no qual ou apostamos na possibilidade de uma reversão do direcionamento da ordem econômica, política e cultural vigente, decorrente de um esforço hercúleo de retomada da organização popular e de sua aliança com intelectuais e dirigentes políticos afinados com um novo projeto societário, ou será consolidada uma sociedade radicalmente classista, onde a desigualdade social será totalmente banalizada e a universalidade de valores tradicionais será uma âncora para a reprodução da exploração e da opressão.

Por fim, após esses breves e incipientes comentários aqui expostos, encerro afirmando que atualizar o significado da cidadania para o serviço social, particularmente no Brasil, procurando a sua concretização, não supõe necessariamente rever o seu conteúdo, mas sim, aderir à máxima de Gramsci "aliar o pessimismo da razão e o otimismo da vontade".

Referências Bibliográficas

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. Revista Lua Nova. São Paulo: CEDEC - Marco Zero, nº 33, 1994. p. 5-16.

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Campus Editora, 1992.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **CORONAVIRUS**//BRASIL. Painel de casos da doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde. Disponível em <https://covid.saude.gov.br >. Acesso em 25 de jan. de 2021.

CADERNOS ABESS. Formação Profissional: trajetórias e desafios. São Paulo: Cortez, nº 7, 1997.

CARDOSO, Isabel Cristina da Costa & outros. Proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate. Cadernos ABESS. São Paulo: Cortez, nº 7, 1997. p. 15-57.

COELHO, João Gilberto Lucas & OLIVEIRA, Antonio Carlos Nantes de. A Nova Constituição: avaliação do texto e perfil dos constituintes. Rio de Janeiro: Revan, 1989.

CONGRESSO CHICO MENDES. Serviço Social: as respostas da categoria aos desafios conjunturais. IV CBAS, São Paulo: Cortez, 1991.

CORTINA, Adela. Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

COSTA, Lúcia Cortes da (Org.). Estado e democracia: pluralidade de questões. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. Praia Vermelha, Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 1, n.1, 10 sem. de 1997. p. 145-65.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. O que é Cidadania. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

CRESS - 10ª Região. Coletânea de Leis. Porto Alegre - s/d.

DAGNINO, E.; OLVERA, A.; PANFICHI, A. (Orgs.). A disputa pela construção democrática na América Latina. São Paulo: Paz e Terra; Campinas/SP: Unicamp, 2006.

DAGNINO, Evelina et al. (Org.) Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. Estratégias em Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1997.

FALEIROS, Vicente de Paula. Metodologia e ideologia do trabalho social. São Paulo: Cortez, 1981.

FALEIROS, Vicente de Paula. Saber profissional e poder institucional. São Paulo: Cortez, 1985.

GOHN, Maria da Gloria Conselhos Gestores e Participação sociopolítica. Ed. Cortez, São Paulo, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela & CARVALHO, Raul de. Relações sociais e serviço social no Brasil: esboços de uma interpretação histórico metodológica. São Paulo: Cortez, 1982.

MANCUSO, Rodolfo Camargo. Interesses difusos: conceito e legitimação para agir. 8 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

MARSHALL, T.H. Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOTA, Ana Elizabete e RODRIGUES, Mavi. Legado do Congresso da Virada em tempos de conservadorismo reacionário IN R. Katál., Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 199-212, maio/ago. 2020.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. "Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania" (p. 87-108) IN BOSCHETTI, Ivanete et all (Orgs.). "Política social no capitalismo: tendências contemporâneas" São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, R. C. B. O ideal da cidadania plena. IN Revista Direito & Dialogicidade - Crato, CE, vol. 06, n. 02, jul/dez. 2015 p. 97-111.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, José Fernando Siqueira da. Serviço Social: resistência e emancipação? São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Maria Ozanira Silva e (coord.) O Serviço Social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. São Paulo: Cortez, 1995.

SIMÕES, Carlos. Teoria & crítica dos direitos sociais: O Estado social e o Estado democrático de direito. São Paulo: Cortez, 2013.

SORTO, *Fredys Orlando*. Declaração Universal dos Direitos Humanos: autoridade, significado e natureza jurídica. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales, año 20, nº 40. Segundo semestre de 2018.

SOUZA, Pedro H. G. F.; OSÓRIO, Rafael G.; PAIVA, Luis H.; SOARES, Sergei. Os efeitos do Programa Bolsa Família sobre a pobreza e a desigualdade: um balanço dos primeiros quinze anos. *Texto para Discussão,* IPEA, Brasília, ago. 2019.

SPOSATI, Aldaíza. Mínimos sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania. Serviço Social & Sociedade, São Paulo: Cortez, nº.55, 1997. p. 143- 55.

YAZBEK, Maria Carmelita. Classes subalternas e assistência social. São Paulo: Cortez, 1993.

5ª SEÇÃO
VÍNCULOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS

23. CHARLA SOBRE O ENTREVERO DE IDÉIAS PEDAGÓGICAS NO RIO GRANDE DO SUL – SÉCULO XIX

https://doi.org/10.36592/9786587424576.401-419

Elomar Tambara[1]

Eduardo Arriada[2]

Quando, no início da década de 1980, iniciamos nosso trabalho na Faculdade de Educação da UFPel encontramos um ambiente onde havia uma densa discussão epistemológica sobre a natureza e pertinência das ideias pedagógicas em uma instituição formadora de professores. De modo especial focada no curso de pedagogia recém criado.

Dentre os intelectuais que participavam deste debate destacava-se o prof. Osmar Schaeffer particularmente em relação às interlocuções de maior envergadura na área da filosofia da educação com ênfase na vertente fenomenológica.

Nesta época despertou nosso interesse em investigar como estas ideias circularam no estado do Rio Grande do Sul. De modo que este trabalho é fruto temporão de instigações do professor Osmar Schaeffer que provavelmente nem tinha esta intenção à época, mas que demonstra quão fortuitas e imponderáveis são as sementes do magistério. Queríamos neste sentido agradecer ao professor e amigo por termos convivido, tão frutiferamente, particularmente na sala de professores do Colégio São José onde a Faculdade se encontrava sediada naquele momento.

Este ensaio[3] é um recorte de uma investigação de maior envergadura -"História da Educação: processos escolares e profissão docente no Rio Grande do Sul" - no qual iniciamos um processo de análise das idéias pedagógicas e seus intelectuais na construção, consolidação, divulgação, etc. de alternativas de sistemas de ensino/aprendizagem no Rio Grande do Sul. Nesta comunicação, ainda de forma insipiente e preliminar, desenvolvemos a análise referente ao século XIX.

---

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FaE-UFPel). Universidade Federal de Pelotas (UFPel). tambara@ufpel.edu.br

[2] Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FaE-UFPel). Universidade Federal de Pelotas (UFPel). arriada@me.com

[3] Uma primeira versão deste ensaio foi apresentada no 22º Encontro da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação realizada em Bagé em 2016.

Preliminarmente precisamos ter presente que a periodização da gênese, do desenvolvimento e da consolidação das ideias pedagógicas no Rio Grande do Sul pode ser feita sob vários critérios. Ademais, aspectos conceituais e funcionais sobre periodização da história da educação tem merecido a atenção de vários investigadores da área de história da educação, (SAVIANI, BONTEPI JUNIOR 2003; LOMBARDI, 2008; CARVALHO, 2001) sem haver um denominador comum sobre os critérios que a embasem.

Nossa proposta é fazê-la considerando aspectos relacionados ao fenômeno educacional propriamente dito, compreendendo a emergência de diversos atores e instituições na cena político-pedagógica os quais configurariam um núcleo dominante e em relação ao qual gravitaria outros núcleos que disputariam a hegemonia nos respectivos períodos.

Subentende-se, igualmente, que a materialização das diversas reformas educacionais representa tanto o processo de "empoderamento" de determinada concepção de mundo na estrutura formal da sociedade política regional como, também, a acomodação desta em um sistema social maior, o do Império brasileiro, por exemplo. De maneira que as idéias que germinam na província gaúcha não estão imunes aos fatores extrínsecos que emergem tanto no Brasil como no mundo como um todo na área da educação.

Em decorrência, teórico-metodologicamente, tem-se como perspectiva permanente a categoria de totalidade embora tendo como objeto de investigação especificidades que a compõe.

Assim, quão "tipos ideais", podem-se identificar algumas perspectivas sócio-educacionais que passam a se digladiar pela hegemonia em diversos períodos do século XIX no Rio Grande do Sul com maior ou menor sucesso. Dentre as quais se destacam: Patrística; Escolástica; Neo-escolástica; Liberal; Socialista; Maçônica; Spenceriana; Positivista, entre outras. Outrossim, deve-se considerar que a hegemonia no aparelho político não significa, necessariamente, a hegemonia na sociedade civil ou, em parte dela, que circunstancialmente pode apresentar características consensualmente relutantes ás ideias politicamente dominantes.

De modo que quando evidenciamos que determinado paradigma, doutrina, ideologia, etc se estabelece como dominante não significa, por óbvio, que seja a manifestação única, pelo contrário, de modo geral o que se observa é a coexistência de

muitas concepções sócio-pedagógicas que com sua roupagem original ou transvestidas em outros formatos representam a "evolução" de idéias formatadas a mais tempo.

O ponto de corte dos respectivos períodos foi feito respeitando, fundamentalmente, a manifestação oficial através da elaboração dos diversos regulamentos de instrução pública que representariam o momento de predomínio de uma determinada concepção educacional (pelo menos no âmbito do governo). Esta totalidade está associada a uma conexão de interesses, muitas vezes conflitantes, mas que revelam a "consciência possível" histórica e socialmente construída de uma época específica.

Assim identificamos quatro documentos que singularizam os momentos de inflexão hegemônica de determinada concepção pedagógica no âmbito do poder político no Rio Grande do Sul no período aqui investigado:

1º. Lei provincial que organiza a instrução primária - 1837

2º. Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul - 1857

3º. Regulamento da Instrução Primária da província de São Pedro do Rio Grande do Sul - 1881

4º. Regulamento da Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul - 1897[4]

A partir destes momentos emblemáticos de inflexão de curso podemos construir uma periodização que tem tais documentos como referência fundamental - embora não exclusiva.

Tabela 1 – Periodização das idéias pedagógicas no Rio Grande do Sul no século XIX

1809-1837	1837-1857	1857-1881	1881-1897
Aulas régias	Regalismo conservador	Liberalismo eclético	Modernização conservadora

É importante ter presente que estas regulamentações, de certa forma, estão correlacionadas com as leis mais importantes promulgadas em nível de Brasil e, também, respondem a muitas influências externas como por exemplo no caso do Rio

[4] Para consulta a estas leis ver: ARRIADA, E, TAMBARA, E. Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na província de São Pedro do Rio Grande do Sul. In: **Coleção documentos da educação brasileira** [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2004.

Grande do Sul, inquestionavelmente, as reformas elaboradas por Sarmiento na Argentina e Varella no Uruguai.

No caso brasileiro estes períodos têm correlação com: a Lei de Educação de 1827; a Reforma Couto Ferraz de 1854; a Reforma Leôncio de Carvalho de 1879; e a Reforma Benjamim Constant de 1890.

Apesar dos modelos educativos arquitetados no Rio Grande do Sul não estarem dissociados de outras perspectivas econômico-sociais extrínsecas, em nosso ponto de vista, estão especialmente vinculados às transformações infra-estruturais que aconteceram no sistema produtivo gaúcho.

Portanto é imprescindível associar esta periodização com o processo de evolução socioeconômica do Rio Grande do Sul que, sob muitos aspectos, guarda especificidades importantes em relação ao restante da nação brasileira. É consenso que este modelo de desenvolvimento responde claramente a um modelo de desenvolvimento dependente da economia central

Tabela 2 – Ciclo de desenvolvimento econômico-social no Rio Grande do Sul no século XIX

1809-1837	1837-1857	1857-1881	1881-1897
charque	charque	charque	charque
	colonial	colonial	colonial
		manufaturas	industrialização
troperismo			

De modo geral, identificam-se alguns elementos significativos que delineiam ciclos econômicos bem conformados desde o período de sua implantação como província até o final do século XIX. Todos eles associados à incorporação da região como uma estrutura econômica periférica e dependente do sistema produtivo dominante em nível nacional.

Um setor importante no primeiro quartel vinculava-se a uma economia ainda caracterizada pela preação de animais tanto para obtenção do couro (courama) como para a condução de animais para as regiões centrais do império - Minas Gerais e S.Paulo - (troperismo).

Entretanto, já no início do século XIX pode-se identificar um outro ciclo econômico – o das charqueadas. Este vai marcar de forma indelével tanto o perfil econômico regional como e, principalmente, o político caracterizando a emergência de um patriciado campeiro baseado fundamentalmente em uma estrutura latifundiária e

escravocrata e com desiderato em um processo de industrialização baseado na mão de obra escrava. Não se deve esquecer que os saladeros platinos – os principais concorrentes - já haviam estabelecido um sistema de produção baseado na mão de obra livre o que lhes proporcionava ganhos de competitividade significativos. [5]

Paulatinamente, a partir de meados do século, um modelo produtivo alternativo consolida-se na província e que, ao final do século, terá papel significativo na constituição de um sistema de idéias que sustentarão novas cosmovisões políticas e ideológicas.

Este sistema econômico baseado na pequena propriedade, na mão de obra familiar e na policultura rearranjará a configuração social com a emergência de novos agentes sociais.

Nesta área há nitidamente a consolidação de um padrão ideológico de cunho religioso que se consubstanciará em dois modelos com algumas diferenças, porém com grandes similitudes. Um vinculado à Igreja Católica e outro ao segmento protestante, baseavam-se, fundamentalmente, no estabelecimento de escolas comunitárias e, posteriormente, em escolas secundárias de cunho confessional. Esta estrutura de ensino substituiu o sistema baseado no professor régio de cunho particular. O ente mantenedor é a própria comunidade tanto autonomamente como sob a supervisão de instituições sociais como, congregações, sínodos, ligas e assemelhados.

Nossa tese é que as transformações que ocorrem no sistema de idéias pedagógicas estão, par e passo, associadas às transformações do sistema produtivo e que os agentes definidores – presidentes da província e principalmente diretores de instrução pública – se constituem em intelectuais dos diversos blocos históricos hegemônicos vinculando-se a estas demandas infra-estruturais.

Assim, de modo geral, há agentes que representam o poder da corte e que são estranhos no ninho, dependendo, portanto, de interlocutores locais para o estabelecimento das políticas públicas que nem sempre estão concordes com os interesses da sociedade gaúcha, ou pelo menos com a sociedade política representada pela assembléia legislativa.

[5] Sobre esta questão veja: COUTY, Louis. A Erva Mate e o Charque. Pelotas, Seiva Publicações, 2000

Tabela 3 – Correntes hegemônicas na Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul no século XIX

1809-1837	1837-1857		1857-1881		1881-1897	
Aulas régias	Regalismo conservador		Liberalismo eclético		Modernização conservadora	
	1848-51	52-55	56-67	69-72	73-89	89-00
	conservador	liga contraliga	liberal	conservador	liberal	positiv

A tabela 3 evidencia bem as perspectivas ideológicas dominantes na Assembléia Legislativa gaúcha no século XIX.

O início da atuação dos trabalhos legislativos caracteriza-se pela excepcionalidade. No Brasil, apenas com o Ato Adicional de 1834 é que se estabelecem efetivamente as assembléias legislativas provinciais, até então em decorrência da constituição outorgada por D. Pedro I, em 1824, apenas existiam os "Conselhos Gerais" que possuíam poder deliberativo muito limitado.

É fácil perceber que com a insurgência Farroupilha o funcionamento da Assembléia foi muito prejudicado, sendo que de 1837 até 1846 (2ª legislatura) não houve eleições. Mas no geral o que se observa é um domínio do Partido Liberal com alguns interregnos nos quais o Partido Conservador foi hegemônico. Esta apreensão é importante, pois qualquer alteração significativa na política de instrução pública na província precisava passar pelo parlamento provincial.

É importante ter presente que as instituições legitimadoras da instrução pública não respondiam inteiramente aos ditames do sistema econômico regional, pois estavam diretamente dependentes da designação do presidente da província que, por sua vez, se sujeitava aos interesses políticos dos respectivos gabinetes do poder imperial. De modo que o executivo provincial não representa, necessariamente, a hegemonia das idéias pedagógicas em voga na província embora, por vezes, dependendo da conjuntura política, possa-se perceber que houve uma conjunção como pode ser percebido na tabela 4.

Entretanto, entende-se que política e socialmente a escolha dos dirigentes na área educacional devia, em princípio, atender tanto o aspecto político-partidário propriamente dito como também a um reconhecimento social da competência pedagógico-administrativa do nomeado para o cargo de executivo da instrução pública.

Tabela 4 – Gabinetes dirigentes da Câmara dos Deputados no período imperial

1809-1837								1837-1857		1857-1881				1881-1897	
Aulas régias								Regalismo conservador		Liberalismo eclético				Modernização conservadora	
								1841-44	1844-48	1848-53	1853-62		1868-77	1877-85	1885-89
								conservador	liberal	conservador	conciliação		conservador	liberal	conservadr

O que se ressalta em termos de idéias pedagógicas no Rio Grande do Sul, como de resto no Brasil, é que quanto mais se afrouxam as amarras do regalismo mais concepções disputam a hegemonia. É, então, preciso compreender estes movimentos e, no caso em particular, como se atravessou, no âmbito do executivo provincial/estadual, do domínio totalitário da ideologia patrística para o dominação também autoritária da ideologia positivista. Parece-nos que esta é uma especificidade do Rio Grande do Sul.

Tabela 5 – Movimentos pedagógicos no Rio Grande do Sul – século XIX

Aulas régias	**Regalismo conservador**	**Liberalismo eclético**	**Modernização conservadora**
Patristica-escolática	Neo-escolástica	romanização	ultramontanismo
	Protestantismo	Protestantismo	Protestantismo de imigração
			Protestantismo de missão
		maçonaria	maçonaria
			positivismo
		Spencer	Spencer
		socialismo	socialismo
	liberalismo	liberalismo	liberalismo
			Federalismo
			positivismo

Para cada paradigma em seu processo de assunção social há uma clara divisão social do trabalho intelectual, pois de pouco adianta haver um corpus teórico desenvolvido por um intelectual mentor se tal constructo não se materializa concretamente em um determinado lócus através da atuação de intelectuais operadores, (munidos de uma racionalidade substantiva) subsidiados pelo trabalho de

acólitos que se caracterizam como intelectuais obreiros (por sua vez embebidos de uma racionalidade instrumental).

Na prática são estes últimos que reconstroem uma determinada racionalidade discursiva relativamente abstrata em uma dada "concretude" delimitada por parâmetros jurídico-comportamentais expressos em regulamentos, regimentos, comunicados, orientações técnicas etc. e fazem-no respondendo às demandas da evolução socioeconômica da sociedade em que estão inseridos.

Contudo, por vezes, nesta divisão social ocorre um mimetismo social caracterizando, eventualmente, transformações funcionais. Não é incomum que esta racionalidade mimética assuma tamanho vulto que o intelectual operador adquira o status de mentor como é caso, emblemático, de Julio de Castilhos ao sobrepor uma novel cosmovisão – o castilhismo – sobre a original – o positivismo. Numa típica transfiguração.

No século XIX na estrutura político-administrativa provincial os intelectuais operadores, isto é, aqueles que concretizaram as idéias pedagógicas ocuparam os postos de comando do setor encarregado do setor educacional os quais passaram por diversas denominações: Diretores (1838-1857); Inspetores Gerais (1857-1873); Diretores Gerais (1873-1900).

Tabela 6 – Intelectuais Operadores responsáveis pela administração da educação no Rio Grande do Sul (século XIX)

1838-46	46-47	47-51	51-54	54-55
João Rodrigues Fagundes	João Capistrano de Miranda e Castro	Luiz da Silva Flores	Cyro José Pedroza	Leopoldino Joaquim de Freitas
55-57	57-68	68-70	70-71	71-73
José Maria de Andrade	Luiz da Silva Flores	Jose Bernardino Da Cunha Bittencourt	Fausto de Freitas e Castro	José Bernardino da Cunha Bittencourt
73 a 75	75 a 78	78 a 79	80 a	80
Fausto de Freitas e Castro	Rodrigo de Azambuja Villanova	Frederico Bier	Jayme de Almeida Couto	Fernando Abbott
80	83	83 a 85	85	85 a 86
Adriano Nunes Ribeiro	Saturnino Epaminondas de Arruda	Adriano Nunes Ribeiro	Alfredo Clemente Pinto	Jayme de Almeida Couto
89	89	90-00		

João Pedro Henrique Duplan	Adriano Nunes Ribeiro	Manuel Pacheco Prates		

Não se deve esquecer de uma série de intelectuais operadores que laboraram como intermediários na sociedade civil como é o caso daqueles vinculados, por exemplo, à Igreja Católica, ao Sínodo Rio Grandense que se subsidiavam da construção de intelectuais mentores como Pio IX e Martinho Lutero, por exemplo.

Contudo, na estrutura político-administrativa provincial, detecta-se que este posto foi ocupado por um grande número de titulares, alguns com grande afinidade com a área educacional mas a maioria deles mais vinculada à atividade político-partidária ou pelo menos dependente do presidente provincial de plantão. Em muitos casos, portanto é muito importante identificar o modus operandi dos intelectuais obreiros, isto é, daqueles que efetivamente construíam as normas, os regulamentos, os regimentos e na prática conduziam a política cotidiana da secretaria. Note que estes intelectuais obreiros não apenas ocupavam postos na secretaria propriamente dita, como também atuavam nas escolas e em particular na Escola Normal (a partir de 1879) e, ainda, nas inspetorias escolares das respectivas regiões. Particularmente os professores da Escola Normal por serem professores concursados usufruíam de relativa autonomia, mas evidente, estavam submetidos a uma orientação maior, que podiam eventualmente refutar, no entanto, com ela tinham que conviver. Não foram poucos os conflitos entre estes professores e os detentores de cargo executivo, como também não foram poucas as altercações entre os próprios intelectuais obreiros, a maioria de natureza política.

Apesar de que uma leitura bio-bibliográfica dos intelectuais operadores seja reveladora de suas concepções seria importante trazer para a análise a mesma leitura dos seus intelectuais obreiros que regem a estrutura governamental em seus impedimentos. Esta apreensão revela, geralmente com mais clareza, o efetivo espectro ideológico da repartição pública. Não era incomum que muitos destes mandatos fossem por maior tempo geridos por substitutos do que pelo titular. Esta espécie de segundo escalão pode representar com muito maior fidedignidade as idéias pedagógicas hegemônicas da repartição pública.

Para exemplificar o Dr. Luiz da Silva Flores (inspetor geral) teve como substituto em seus impedimentos : Dr. José Pereira da costa Motta; Dr. José Antonio do Valle Caldre Fião; Padre Vicente Zeferino Dias Gomes; Dr. Cyro José Pedroza; ;

Prof. José Maria de Andrade e o Prof. Francisco de Paula Soares. Não restam dúvidas que a análise do perfil ideológico destes intelectuais obreiros pode aclarar o formato político-pedagógico hegemônico deste período histórico em termos político-administrativo.

Bombeando as idéias pedagógicas no Rio Grande do Sul (século XIX)

O primeiro período – Aula régias – tem como ideologia hegemônica tanto na área educacional como na sociedade como um todo, na província do Rio Grande do Sul como de resto no Brasil se não no mundo ocidental atitudes e comportamentos decorrentes de interpretações oriundas da filosofia patrística e escolástica. Particularmente no mundo lusitano decorrente do sistema de padroado esta era per se uma "cláusula pétrea" no sentido de implementar o que comumente se entende por "Estado de Cristandade" projeto este que, sob muitos aspectos, já estava com água pelas bordas apesar das tentativas de sustentação por parte do Vaticano, particularmente do intelectual mentor papa Gregório XVI (1831-1846) o qual se manifesta contra as "liberdades modernas" entre outras cartas pastorais na Mirari Vos de 1832.

Contudo, é preciso ter presente a natureza do catolicismo vigente que se caracterizava por uma filosofia espiritualista difusa e eclética baseada na atuação de irmandades e de um clero pouco afeito à disciplina eclesiástica e, ademais, também pouco interessado, ou apto, em ocupar o aparelho escolar.

De modo que houve uma reformatação da atuação da igreja frente a esta condição, e também em decorrência de algumas heranças da era pombalina que priorizou a necessidade de uma reforma da própria instituição. E que se efetiva no projeto conhecido por "romanização".

No segundo período – Regalismo Conservador – nota-se um processo de radicalização da igreja face à iniciativa de vários movimentos que se antagonizavam com seu projeto. Não devemos nos esquecer que a igreja Católica em decorrência do sistema de padroado referencia-se como o poder dominante e em particular nas escolas suas concepções eram percebidas de forma dogmática. Entretanto, a igreja percebe um processo de erosão de seu poder com a emergência de várias outras instituições competidoras e opta por uma política mais agressiva cujo grande intelectual mentor foi Pio IX (1846-1878). Em verdade a Igreja avança por um

comportamento mais conservador em uma política conhecida por neo escolástica e que pode ser apreendida em textos como a encíclica Quanta Cura e o Syllabus. Esta estratégia culminará no Concilio Vaticano e pode ser ilustrada na proclamação do dogma da infalibilidade e que vai lutar pela preponderância da autoridade espiritual da Igreja.

Esta política possui dois eixos fundamentais: 1º a reforma do clero e 2º. a reforma das práticas religiosas que eram consideradas baseadas em superstições e misticismos.

Nesta brecha é que se instaura o movimento renovador, o clero renovado consistia em verdadeiro ovo da serpente, pois acabou por adotar paulatinamente um padrão eclesiástico ultramontano em contraposição ao ideal regalista pretendido pela corte.

A principal estratégia foi acentuar o poder do presbítero em relação ao leigo. Caracterizando assim uma importante diminuição da autonomia destes, particularmente nas irmandades religiosas tão poderosas no Brasil Monárquico.

No Rio Grande do Sul, neste período, dois movimentos são muito significativos no sentido de aparelhar a igreja em relação aos novos acontecimentos: a) a criação da diocese e b) o regresso da Companhia de Jesus (1842).

A escolha de um prelado com afinidade com as posições do vaticano e o estabelecimento de uma ponta de lança religiosa com forte atuação na divulgação do projeto educacional católico – os jesuítas – sem dúvida caracteriza este período cujo ícone na área educacional é a consolidação de uma rede de escolas paroquiais e a criação do Ginásio Conceição em São Leopoldo no ano de 1869.

Particularmente no âmbito da mitra diocesana é importante destacar a fundação do seminário para a formação de presbíteros, em 1853, dirigido pelo clero secular até 1890 e pelos jesuítas até 1899. Por esta instituição muitos intelectuais que não prosseguiram na formação eclesiástica obtiveram sua formação acadêmica e posteriormente atuaram na área educacional em todo o Rio Grande do Sul, mormente como intelectuais obreiros.

Entretanto um aspecto que merece atenção é a da contradição de "desapoderar" o leigo e ao mesmo tempo lhe dar instrumentos que fomentem a autonomia como, por exemplo, a educação. De modo que a tutela efetuada nas escolas católicas era uma preocupação constante demonstrada, por exemplo, pelas freqüentes diretrizes das

autoridades eclesiásticas tanto em relação ao conteúdo curricular como no que se refere a moral dos professores.

É importante ter presente que vários movimentos determinam a atuação da igreja católica neste sentido, primeiro como temos reiterado, é o inexorável avanço do sistema produtivo que exige novos processos cognitivos e segundo a atuação de paradigmas religiosos competidores, particularmente o luterano que com maior afinidade com as mudanças investe de forma significativa em um sistema escolar e, de modo especial, vinculando com sucesso o posto de pastor e professor.

Neste período, sem dúvidas dois intelectuais obreiros, que já atuavam no período anterior, e que por vezes assumiram a condição de operadores da pedagogia são: o padre-mestre João de Santa Bárbara e Antonio A. pereira Coruja. Circunstancialmente os dois primeiros professores nomeados para a cadeira Filosofia Racional Moral 1820 e 1835 respectivamente.

No terceiro período ocorre com maior destaque a pluralização de concepções sociais e pedagógicas impulsionada fortemente pela conflito polarizado entre o liberalismo ativista e o ultramontanismo conservador que vai materializar-se na "questão religiosa". Questão esta que teve seu episódio no Rio Grande do Sul já na década de 1860 com o conflito entre a Assembléia legislativa e o bispo D. Sebastião Dias Laranjeira.

O que se observa é um trabalho intenso das diversas ideologias no sentido de plasmar suas concepções de sociedade e, evidentemente, também as pedagógicas.

A estruturação da associação de professores tanto luterana como católica mostra nitidamente a ocupação de posições na defesa de um dado modelo educacional, assim intelectuais operadores como, por exemplo, Rotermund assume significativa atuação sobre um exército de intelectuais obreiros – os professores das escolas comunitárias.

A maçonaria também procura plasmar seu projeto cujo exemplo mais evidente é o projeto de escola, em que atuava como mantenedora em 1872 na cidade de S. Leopoldo (cidade pólo da atuação jesuítica).

Os Jesuítas, com a criação do ginásio Conceição passam a ter uma atuação destacada, particularmente, no ensino secundário e como "assistente espiritual" de diversas organizações sociais destinadas á educação.

Um exemplo desta atuação da Companhia de Jesus é o esforço pela vinda ao Brasil das irmãs franciscanas (Irmãs da Penitência e Caridade de S. Francisco de Assis)

resultado da insistência do P. Guilherme Feldhaus S. J. As mesmas chegam ao Brasil em 1872. Muito significativo é que antes de viajar ao Brasil foram à Roma pedir a benção de Pio IX, acontecimento que retrata bem o projeto do Vaticano para o Brasil. O empreendimento foi um sucesso, já no ano seguinte a escola contava com mais de 120 alunas. Estas intelectuais obreiras expandiram sua atuação para outros municípios e principalmente instituíram uma estrutura de produção e distribuição de textos didáticos com grande penetração no sistema de ensino gaúcho.

Acentua-se a perspectiva liberal, que na assembléia legislativa terá a hegemonia até o final do império. Dentre os intelectuais obreiros que tiveram forte influência na área educacional podemos destacar: Carlos Von Koseritz e Graciano Alves de Azambuja. O primeiro com atuação destacada na iniciativa privada tanto no jornalismo como no ensino enquanto Graciano além de dono de escola atuou também na área pública tendo inclusive ocupado a posição de diretor da instrução pública da província.

Sob o âmbito ideológico propriamente dito chama atenção a assunção de ambos das concepções de um intelectual mentor que sob certo aspecto vai rivalizar com o positivismo de Augusto Comte na província ao final do século: o monismo materialista de cunho político social propugnado por Ernst Haeckel que busca na matéria o princípio da unidade.

Não se deve esquecer a forte pregação desenvolvida por Tobias Barreto que, a partir do Recife, espraiou para todo o país as concepções de Haeckel embora em um dado momento ele vá conflitar com Koseritz na interpretação deste paradigma.

A produção bibliografia de Koseritz caracteriza muito bem seu posicionamento que se coloca em pólo diametralmente oposto ao católico e num segundo momento também antagonizando-se com os luteranos. Note que sua atuação mais destacada ocorria na região colonial teuto-brasileira, particularmente a partir do jornal que dirigia – Deutsche Zeitung. Em 1876 fundou o jornal A Acádia, órgão da maçonaria com forte antagonismo à Igreja Católica particularmente aos jesuítas. Um livro clássico escrito por ele "Roma Perante o Século" balizou fortemente a posição anti-clerical na província.

Publicou em 1870 o livro Resumo de Economia Nacional onde compilou as obras de Say, Adam Smith, Stuart Mill entre outros intelectuais mentores do liberalismo. Como deputado provincial em três legislaturas atuou com desenvoltura

na defesa de concepções liberais, particularmente em matérias de interesse a comunidade teuto-brasileira.

É interessante perceber como Koseritz vai paulatinamente tomando um caminho antagônico ao positivismo contiano. Em seu livro "A Terra e o Homem à Luz da Moderna Ciência" publicado em 1884 afirma categoricamente que "o futuro pertence à síntese objetiva: Darwin matará Comte".

É importante ter em mente que esta era uma discussão muito presente entre os intelectuais gaúchos. Já em 1875, José de Araújo Ribeiro havia publicado "O fim da Criação ou a A Natureza Interpretada pelo Senso Comum" e destacamos ainda para mostrar a integração com o que grassava pelo Brasil a publicação em Porto Alegre pela Tip. Do Deutsche Zeitung, em 1878, da obra de Silvio Romero "A Filosofia no Brasil".

Quanto a Graciano é preciso ter em mente que este teve expressiva atuação tanto como intelectual obreiro (inspetor de instrução pública) fundador e editor do "Annuário da província do Rio Grande do Sul" (1885-1911) mas sobretudo como intelectual operador, por ocasião do desempenho como diretor geral da instrução pública. Sua contribuição na divulgação da teoria de Haeckel ocorreu primordialmente como jornalista onde publicou vários artigos de divulgação da obra de seu intelectual mentor bem como na publicação do livro "Lições de Filosofia Elementar, Porto Alegre, 1880".

Com a hegemonização das concepções positivistas, este intelectual soube adaptar-se às novas circunstâncias conduta a qual Koseritz refutou sendo preso pelas forças castilhistas em 1890 e vindo logo após falecer. Aliás, mesma sorte de seu "herdeiro" ideológico Frederico Haensel que havia conquistado uma cadeira na assembléia legislativa provincial na última eleição antes da proclamação da República. Compartilhando o ideário federalista propugnado por Silveira Martins foi preso e morto enquanto era conduzido pela escolta policial em 1892.

Em contrapartida com forte atuação na região colonial temos Carlos Jansen, um dos representantes no pensamento conservador regalista. Suas concepções ideológicas podem ser apreendias em sua atuação no periódico literário O Guayba lançado em Porto Alegre em 1856 sendo diretor em parceria com João Vespúcio de Abreu e Félix da Cunha.

Escreveu a gramática Neuestes praktisch-theoretisches Lehrbuch der Portugiesischen Sprache, editada em 1863, Foi autor de livros infantis e traduziu e adaptou vários textos de literatura infanto-juvenis como Robinson Crusoé, Dom

Quixote e As mil e uma noites. Ao final da década de 1870 mudou-se para o Rio de Janeiro, onde foi dono de colégio e professor de alemão do Colégio Pedro II.

Evidentemente que o positivismo possuía seus intelectuais também na região de emigração alemã. Um exemplo foi o professor e engenheiro Luís Englert que foi eleito deputado estadual em 1891 pelo PRR e teve atuação importante como tenente-coronel da Guarda Nacional na Revolução de 1893..

Ainda neste espectro teórico emergem com vitalidade no 4º período, as idéias desenvolvidas as partir do intelectual mentor Herbert Spencer cujo principal intelectual operador, no Rio Grande do Sul, foi Alcides Maia e que se encontra condensada em seu livro "Pelo Futuro. Porto Alegre, Tip. Franco & irmão, 1897"

No Rio Grande do Sul o ambiente que melhor identifica o mundo intelectual da década de 70 do século XIX é a Sociedade Partenon Literário. Fundada em 1869 congregou em suas fileiras praticamente todos os intelectuais operadores, das mais diferentes áreas e com as mais distintas ideologias.

Assim intelectuais que contribuíram para a conformação ideológica da sociedade gaúcha no período do Regalismo Conservador como Sebastião Ferreira Soares, destacamos aqui a obra "Preleções de Moral Particular e Pública e Tese Filosófica sobre Deus e sobre o Homem" publicada em 1863, se filiavam à agremiação literária. Carlos Jansen foi co-fundador. Destacam-se como membros da Sociedade Partenon Literário intelectuais operadores típicos do período do liberalismo eclético como Koseritz, e mesmo do modernismo conservador como Hilário Ribeiro (co-diretor da Revista A Escola, professor, autor de obras didáticas). Destacam-se ainda a participação dos intelectuais obreiros com forte atuação na área da educação da família Porto Alegre principalmente Achylles e Apolinário.

Uma das principais contribuições da Sociedade foi a publicação da Revista do Partenon Literário. Esta se notabilizou por colocar em evidência as principais idéias de seus membros e convidados. E neste aspecto pode-se perceber que os temas abordados, fruto muitas vezes de palestras que eram proferidas em suas reuniões abarcavam temas os mais variados tipo abolição da escravidão, libertação das mulheres, liberdade de ensino, etc..

É interessante analisar o anúncio publicado no início da década de 1870 direcionado a população em geral por um novel clube.

> O club Z não é republicano nem monarchista. Não advoga a causa da Internacional nem combate as doutrinas do famoso Karl Marx, é simplesmente um lugar de reunião, onde após o lidar diurno se passão em agradável conversação algumas horas da noite. (PARTHENON LITTERARIO P. 48, 1872)

Deste excerto é possível identificar que já em 1872 as idéias "socialistas' circulavam na sociedade gaúcha, e que provocavam reações as mais diversas e que o club Z apressou-se a declarar que não pretendia se envolver facciosamente com as altercações ideológicas com que a sociedade se deparava.

A partir da década de 1880 sem dúvida a cosmovisão positivista passará a ser o ponto de referência na discussão das várias alternativas político-sociológicas para a sociedade gaúcha. E neste sentido é preciso ter presente que apesar de ter um comandante com pulso de ferro - Julio de Castilhos - as dissidências foram a tônica em todo o processo de hegemonia ideológico-política, mormente a partir da ascendência de Borges de Medeiros à condução do Partido Republicano Rio Grandense.

De qualquer forma, o primeiro aspecto a ser lembrado em termos doutrinário é a construção que o Castilhismo fez de seu rival. Na prática, embora vários de seus membros tenham feito carreira inicial no Partido Liberal, este foi identificado como o inimigo a ser vencido e representado, fundamentalmente, pela figura de Silveira Martins. Houve então a constituição do espectro federalista a qual agregou personalidades como Joca Tavares, Gomercindo Saraiva, entre outros.

Para a interlocução que nos interessa elegemos como intelectual das concepções federalistas Wenceslau Escobar. Bacharel de direito pela faculdade de São Paulo em 1880, elegeu-se como deputado provincial em 1881. Em pleno domínio do Partido Liberal na província destacou-se pela defesa de idéias republicanas e, mais tarde, foi adepto destacado do Partido Federalista.

Como intelectual operador, particularmente em relação à educação sua principal contribuição encontra-se em sua obra dedicada "À meus correligionários da província do Rio Grande do Sul" - **O Gabinete 5 de Janeiro** publicada em São Paulo, 1880, 257 p. Particularmente os capítulos X e XI desta obra nos quais Escobar dedica-se a analisar respectivamente o ensino livre e o ensino primário.

Um exemplo da persistência da concepção ideológica neo tomista ainda no final do período pode ser apreendido no trabalho, escrito em Pelotas pelo P. Gustavo Locher (S.J) Vade Mecum Philosophico, São Paulo, Typ. Brazil,1898 que retrata com

acuidade a posição da Igreja Católica em contraposição às ideologias que lhe são antagônicas, particularmente o positivismo, o espiritismo, o luteranismo, o darwinismo, e "as teorias de Spencer". Não se deve esquecer que o Papa Leão XIII havia declarado que a visão tomista devia ser a linha por excelência da educação desenvolvida pela Igreja Católica.

Outro exemplo desta constância ideológica encontra-se no intelectual operador Alfredo Clemente Pinto que estudou no colégio pio americano em Roma diplomou-se em Filosofia pela Universidade Gregoriana (1874), professor da escola normal em 1885 ocupou também o posto de diretor da Instrução Pública do Rio Grande do Sul em 1886 sendo eleito deputado à Constituinte Rio Grandense de 1891. Destacou-se como autor de livros didáticos, dentre os quais se destaca a clássica obra "Selecta de prosa e verso" na qual se pode perceber claramente seu delineamento ideológico na escolha dos excertos.

Uma questão que constitui um desafio na apreensão da relação entre ideologia e práxis é apreender em que circunstância houve uma identificação entre elas. Por vezes muitas dessas concepções não passaram de letra morta e, por vezes, nem mesmo isto. O que ocorre é que embora importantes, decorrente de uma relação dialética, estas idéias respondem umbilicalmente ao processo de desenvolvimento das forças produtivas e evidentemente dos interesses dos segmentos economicamente dominantes.

De qualquer maneira é notório que os diversos estágios de desenvolvimento fizeram emergir estatutos legais consentâneos com seus interesses. No espaço que temos vamos exemplificar alguns aspectos de transformação que ocorreram neste período histórico.

a) O acesso dos escravos e pretos à escola pública

Na evolução do acesso á escola dos africanos e afro-brasileiros pode-se perceber facilmente as modificações que ocorreram nos diversos períodos. Assim, de uma política afirmativamente discriminatória como a vigente em 1837 que prescrevia que vedava o acesso à escolas dos "escravos e pretos, ainda que sejam livres e libertos" (ARRIADA, TAMBARA, 2004, p. 16) passa-se para uma política segregacionista que se limita a vetar a presença do escravo na escola e em 1897, sob o aspecto formal, esta restrição não aparece.

b) a secularização do ensino

Em todo o período imperial o aspecto ideológico-doutrinário voltado para a formação de valores era uma decorrência do sistema de padroado, e que pelo menos formalmente plasmava um conteúdo consentâneo com os ditames da igreja oficial que privilegiava o estudo da "história sagrada" ensinada catequeticamente por meio de narrativas bíblicas e por perguntas e respostas. Apesar do questionamento de muitos liberais e maçons, mormente a partir de meados do século XIX, esta situação manteve-se no período imperial; Assim, em 1837, prescrevia-se o ensino de "princípios de moral cristã e da religião do estado" (ARRIADA, TAMBARA, 2004, p. 15) transformando-se esta prescrição, em 1897, em um ensino caracterizado pela laicidade, gratuidade e liberdade do ensino primário mas que subjacente havia a orientação que não houvesse uma disciplina específica em relação a este conteúdo mas noções de instrução moral e cívica, direito pátrio, etc. as quais deveriam permear todo o conteúdo do ensino numa abordagem tipicamente interdisciplinar

c) a questão do ensino obrigatório

Nos primeiros períodos sob a tutela do regalismo evidentemente a idéia de liberdade de ensino era uma quimera. Pois havia interesse compartilhado entre a coroa e a igreja no sentido de controlar a mesma.

Mas já em meados do século XIX observa-se uma reação a esta situação e que, de certa forma, origina-se de ambas as partes. A igreja nota que a injunção de alguns gabinetes ministeriais restringindo seu papel à asfixiava o que leva a muitos prelados a advogar a liberdade de ensino. Nota-se assim que havia a luta pelo ensino livre, por amplos setores da sociedade, mas sem dúvida cada um entendendo de forma diferenciada a natureza do ensino livre. Assim por exemplo os liberais entendiam fundamentalmente a liberdade de cátedra, os católicos a liberdade para fundar instituições de ensino a seu bel prazer e para os positivistas vinculava-se a liberdade profissional.

Exemplo emblemático deste imbróglio é a Reforma determinada pelo Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 também conhecido como Lei do Ensino Livre. Onde contraditoriamente os liberais defendiam a obrigatoriedade da educação primária, inclusive com forte atuação do estado no auxílio em vestuário e livros aos alunos pobres. De outro lado temos Cândido Mendes, representante do ponto de vista católico, que afirma que a liberdade instituída pelo decreto não é a liberdade propugnada pela Igreja.

Entretanto o que precisa ficar bem claro é que neste processo de um século as idéias pedagógicas dominantes transformaram-se radicalmente passando da submissão subserviente ao ultramontanismo á sujeição consentida ao autoritarismo positivista. Entendido este no âmbito do Pragmatismo doutrinário instituído pelo Partido Republicano Rio Grandense (PRR) sob a liderança de Julio de Castilhos.

Referências

ARRIADA, E, TAMBARA, E. Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na província de São Pedro do Rio Grande do Sul. In: Coleção documentos da educação brasileira [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2004.

BONTENPI JUNIOR, Bruno. A educação brasileira e sua periodização: vestígios de uma identidade disciplinar. V. 3 n. 1 2003.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A Educação brasileira e sua periodização. Revista Brasileira de história da educação Jul/dez, 2001.

COUTY, Louis. A Erva Mate e o Charque**.** Pelotas, Seiva Publicações**,** 2000.

LOMBARDI, José Claudinei. Periodização na história da educação brasileira: Aspectos polêmicos e sempre provisórios. Revista Histedbr. Campinas, n. 32 2008.

PARTHENON LITTERARIO (Revista Mensal) Porto Alegre, Typ. do Constitucional, nº 5, 1872, 1872.

Saviani, Dermeval. História das Idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, Autores Associados, 2007.

24. O GOLPE CIVIL MILITAR DE 1964: UMA TENTATIVA DE INTERPRETAÇÃO DO PASSADO PARA PENSARMOS O CONTEXTO ATUAL

https://doi.org/10.36592/9786587424576.421-440

Renato da Silva Della Vechia[1]

O golpe militar de 1964, fruto de um processo que buscava a consolidação da hegemonia norte-americana em nosso continente[2], foi responsável por uma brutal repressão político-militar em nosso território. Esse processo articulava tanto interesses externos como internos, como veremos posteriormente.

Muito já se pesquisou sobre esse período, embora muitas questões ainda não estejam suficientemente esclarecidas. Da mesma forma, muitas explicações sobre seu significado foram construídas, tanto baseadas nas questões econômicas como nas eminentemente políticas sobre o que representou o golpe militar. Dessas explicações, algumas são contraditórias entre si e outras podem conviver sem que umas necessariamente desautorizem as demais. Muitas das diferenças de interpretação estão baseadas em ênfases diferenciadas sobre o peso de certos determinantes do processo político.

Buscaremos, portanto, não apenas localizar historicamente certos fatos fundamentais para o entendimento do período, mas, também, comentar algumas das explicações sobre o significado do golpe militar de 64.

Todo o período do governo João Goulart, (desde a tentativa de evitar sua posse, devido à renuncia de Jânio Quadros), foi marcado por conflitos e crises políticas. Qualquer observador mais atento poderia constatar o que estava em jogo e quem estava atrás das movimentações políticas visando derrubar o governo Jango. A própria construção da saída da crise da legalidade de 1961 já se constituiu em um "golpe

[1] Sociólogo, Doutor em Ciência Política pela UFRGS; professor do PPG em Políticas Sociais e Direitos Humanos da UCPEL. Email rdellavechia@gmail.com

[2] Sobre a política norte-americana para a América Latina no período e seu apoio ao golpe de 1964 no Brasil, ver : FICO, Carlos. *O grande irmão – da Operação Brother Sam aos anos de chumbo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. O autor consultou extensa documentação do Arquivo Nacional dos Estados Unidos e busca discutir a política norte-americana, que, segundo ele, estava decidida a impedir que surgisse "outra Cuba" no continente. Neste sentido, o Brasil representava um ponto estratégico, o que levou o governo dos EUA a patrocinar uma série de ações na tentativa de garantir o controle político e econômico do país.

branco". Na medida em que esta feria a constituição de 46 e que, além disso, a fórmula parlamentarista encontrada não apenas retirava poderes de Chefe de Governo de Jango, mas inclusive poderes de Chefe de Estado, como a possibilidade de dissolução do Congresso, (mecanismo presente nos regimes parlamentaristas), mas que Jango não podia acessar. Até mesmo uma CPI foi instalada no Congresso Nacional para avaliar a entrada ilegal de dinheiro norte-americano para financiar os governos ligados à UDN (Ademar de Barros – SP; Carlos Lacerda – RJ, e Magalhães Pinto – MG). Essa CPI, que tinha Tancredo Neves como relator, concluiu que, embora o dinheiro tivesse entrado de forma irregular, não caberia ao poder legislativo nem mesmo opinar sobre qual procedimento adotar, porque esta era uma atribuição do judiciário (Dreyfus, 1981).

Um dos pilares da crítica a Jango, além da acusação de que ele estaria tentando introduzir uma "república sindicalista", era a alta inflação no período. A chamada "república sindicalista" fica por conta da pressão dos trabalhadores urbanos e rurais que reivindicavam mais espaço no bloco de poder, além de todo o imaginário social anticomunista fortalecido durante o período denominado de "guerra fria" entre os chamados bloco socialista (leia-se ex-União Soviética e países satélites) e bloco ocidental (leia-se EUA).

Quanto aos altos índices de inflação, se comparados aos patamares que tivemos no final dos anos 80 em nosso país, parece ser, em um primeiro momento, um elemento superestimado pelas forças de oposição a Jango, a criação artificial de uma crise política e econômica que não seria tão séria como a imprensa da época buscava demonstrar.

A inflação nesse período inicia ainda no governo Juscelino, eis que nessa época esteve em torno de 30% ao ano. No governo Jango ela aumenta, passando dos 60% em 1963 e, finalmente, atingindo o índice de 80% ao ano. Se lembrarmos o governo Sarney, veremos que essa era a taxa média mensal da inflação em nosso país.

No entanto, Paul Singer, um economista insuspeito, em função de suas posições políticas de apoio a Jango no período, apresenta uma explicação diferente da simples "armação política" contra o ex-presidente.

> Quando estávamos naquela inflação "terrível" de 30% ao ano da época de Juscelino, recebemos na USP a visita de um economista americano que veio conhecer de perto como era possível sobreviver com uma inflação daquelas, coisa

> inimaginável de longe. Foi uma dificuldade convencê-lo de que a vida podia ser normal mesmo com os preços em elevação. Mas quando a inflação alcançou 60% e mais, em 1963-64, a opinião pública se apavorou (SINGER, 1997. p. 15).

A crise econômica do período foi importante fator de mobilização da classe média por parte dos setores mais conservadores da sociedade brasileira. Nesse caso, a Igreja Católica teve um papel fundamental ao organizar as Marchas da Família com Deus pela Liberdade, as quais apresentavam um conteúdo anticomunista e que mobilizaram centenas de milhares de pessoas nas principais capitais do país.

A explicação sobre o significado da grande preocupação social da classe média com a inflação no período decorria da falta de mecanismos de indexação da economia.

> Existem diferentes visões de inflação e é importante saber que, quando a inflação não é alta, ela pode ser mais contundente nos seus efeitos, porque em geral não é indexada. Nós chegamos a uma indexação perfeita. Depois do golpe de 64, a economia brasileira se tornou uma das economias mais bem indexadas do mundo, com a caderneta de poupança, com os títulos reajustáveis, com a correção monetária de salários, aluguéis, etc. No pré-64 não havia isso. Os pobres, por exemplo, não tinham como fazer poupança. Apesar de uma inflação de 40, 50 ou 60% não ser uma coisa muito grave, com uma taxa máxima de juros de 12% ao ano, acaba-se perdendo dinheiro. Então as pessoas pobres procuravam comprar terrenos na periferia porque era a única maneira de formar algum pecúlio. A poupança financeira era quase inexistente (SINGER, 1997. p. 16).

Mesmo não sendo o foco deste trabalho, é necessário fazermos a diferenciação de perspectivas que a inflação tinha durante os governos de Juscelino e de Jango. Enquanto a inflação no período Jango era fruto da crise político-institucional e do grande confronto ideológico da época, a inflação no governo Juscelino possuía uma outra perspectiva. Maria Victória Benevides, na sua obra já clássica sobre o governo de Juscelino (*O Governo Kubitschek: Desenvolvimento Econômico e Estabilidade política)*, reconhece que a inflação foi a principal arma da oposição ao governo na época. No entanto, entendia que a inflação, longe de ser um problema de descontrole, fazia parte de seu projeto econômico. Baseada em estudo de Otávio Ianni, nos diz

> [...] o recurso à inflação garantiu, em parte, o crescimento econômico do país. Em 1956 a taxa de inflação era de 19,2%, ao passo que em 1960 era de 30,9%. Nos anos seguintes ela se acentuou, mas no período 56/60 não atingiu níveis inconvenientes com o desenvolvimento. Se, por um lado, provocava distorções na estrutura de investimentos (por exemplo, teria provocado especulação imobiliária), por outro lado funcionava como inflação de lucros, como técnica de poupança forçada, ou melhor, técnica de confisco salarial (...) Assim, a inflação, na perspectiva deste estudo, foi a alternativa mais viável para financiar o Programa de Metas e a construção de Brasília, uma vez que a reforma tributária (o que significaria meios coercitivos para levantar por vias fiscais amplos recursos de investimentos) seria politicamente impossível. (BENEVIDES, 1976. p. 235-236)

No entanto, apesar de todos os indícios de que haveria um acirramento da disputa política, os principais partidos que poderiam organizar algum tipo de reação ao golpe não o fizeram (PTB e PCB). Dentro do PTB, a posição vacilante de Jango foi determinante no sentido de impedir qualquer tipo de reação por parte da sociedade. Embora poucas figuras, como Brizola, defendessem uma posição mais forte, no sentido da defesa da legalidade, Jango, até mesmo porque acreditava que se houvesse intervenção militar seria por um curto espaço de tempo, não aceitou liderar nenhum tipo de reação à ação golpista.

Já a direção do PCB, (e diga-se, em dissonância com a posição de boa parte da base do partido), confiava nos "brios democráticos" de nossa oficialidade. Luis Carlos Prestes, secretário-geral do partido, afirmou poucos dias antes do golpe que "não somos governo, mas estamos no governo".

Um artigo de Mário Alves (na época dirigente do PCB), publicado na revista Estudos Sociais, de dezembro de 1962, expressa duas análises que a história irá demonstrar serem equivocadas, mas que, no momento, representavam um pouco a linha do seu partido. A primeira é acreditar que a extrema direita tinha sido derrotada e não tinha mais viabilidade histórica. Referia-se a Carlos Lacerda e seus apoiadores:

> [...] extremada ala direita dirigida por homens como Carlos Lacerda, ala que se opõe a qualquer compromisso e atua como brigada de choque da reação. Em seu conjunto, estas forças representam o que há de mais obsoleto na estrutura econômico-social e se encontra em franco declínio, do ponto-de-vista histórico (ALVES, 1962, p. 232).

Mais adiante, no mesmo texto, avalia que o imperialismo, com medo de forçar a burguesia nacional a tomar medidas mais drásticas em função da pressão popular, iria assumir uma posição mais flexível com as mudanças em curso.

> [...] Entre os fatores que condicionam a conduta política da burguesia nacional, não se deve omitir a própria ação do imperialismo norte-americano, compreendendo o papel ascendente deste setor capitalista no Estado brasileiro, as tendências da nova situação mundial, assim como a elevação da consciência nacional na América Latina após a revolução cubana, os círculos monopolistas dos Estados Unidos procuram formular uma tática mais flexível nas relações com as classes dominantes de nosso país. Esforçam-se por ampliar a base social de sua dominação, através de um compromisso com os setores políticos que representam a burguesia nacional, considerando que a velha oligarquia vinculada ao latifúndio e subserviente ao capital estrangeiro perde rapidamente a influência sobre o povo e já não constitui um suporte firme para a sustentação de seus interesses (Ibidem).

Os dois elementos centrais desta análise (que o golpe se encarregaria de mostrar como equivocados), são: a idéia de que a "*extremada ala direita*" está sem perspecticas históricas, e a de que o imperialismo poderia fazer concessões para viabilizar um governo de centro-esquerda.

Quando o golpe militar eclodiu na noite do dia 31 de março de 1964, o conjunto dos movimentos sociais, notadamente os movimentos sindical, estudantil e de luta pela terra, através das Ligas Camponesas, é pego de surpresa. Não que não soubessem que a possibilidade do golpe vir era grande, mas surpresa no sentido de não saber o que fazer. Durante a madrugada, muitos sindicatos fazem vigília tentando organizar algum tipo de reação. A sede da União Nacional de Estudantes é incendiada. Jango pega um avião e se dirige a Porto alegre onde participa de uma reunião com Brizola, Pedro Simon e outras lideranças civis e militares para avaliar as condições de resistência. Nesse momento, enquanto a reunião acontecia, Auro Moura de Andrade, presidente do Congresso Nacional (em sessão), declara vaga a presidência da República com o argumento de que Jango tinha saído do país sem autorização do Senado, o que não era verdade. A partir desse quadro, avaliando os custos de uma reação naquele momento, Jango resolveu se dirigir ao Uruguai, (contrariando a opinião de Brizola de que deveriam resistir). Alguns dias após Brizola também irá se

refugiar no Uruguai. Naquela noite, centenas de pessoas são presas nos quartéis de nosso país. A desorganização e confusão, no entanto, não ocorre só do lado dos apoiadores de Jango.

> É uma idéia falsa a de que os golpistas estivessem fortemente articulados. Pelo contrário, a articulação era frouxa e havia muita desconexão. Mourão Filho tomou a iniciativa de movimentar as tropas de Minas Gerais por conta própria, Castello Branco ficou assustado, mandou até o recado para que se detivesse, não avançando de Juiz de Fora e de Belo Horizonte para o Rio de Janeiro. No Rio de Janeiro a detonação do golpe provocou confusão entre os conspiradores. Salvou-os a capitulação precipitada de João Goulart (GORENDER, 1998. p. 112).

Gorender também acha falsa a idéia de que o golpe era inevitável, bem como de que não havia condições de reação a ele.

> Os próprios golpistas do Rio ficaram surpresos com a iniciativa do General Olímpio Mourão, em Minas. Naquele momento, se houvesse um comando realmente combativo das forças que queriam as reformas de base, a ação de esquadrilhas de bombardeiros e de aviões de caça teria paralisado a coluna do general Mourão, que descia de Minas, dispersando aquela tropa, o que teria um efeito moral tremendo.(...) No dia 31, também, se o fuzileiros navais tivessem recebido ordens do almirante Aragão (que aguardava um sinal de Jango) e desencadeassem uma ação da tomada do Palácio Guanabara, no Rio de Janeiro, onde a defesa era muito precária, teria sido possível prender Lacerda, o que também provocaria um efeito moral de enorme importância em todo o Brasil. Mas isso não ocorreu (Ibidem, p. 114).

Curiosamente, em um primeiro momento, o governo Castelo Branco agiu de forma autoritária e fora da legalidade, mas com certos limites. Dentro de um contexto de golpe militar, em diversos locais as pessoas detidas eram apenas orientadas a não se contrapor ao novo regime. Na medida em que até aquele momento as mesmas haviam atuado dentro do que previa a Constituição, defendendo a legitimidade de um governo eleito, elas não seriam importunadas. No entanto, eram também advertidas de que havia sido modificada a nova ordem constitucional e deste momento em diante não seria admitida oposição ao novo regime. Em outros espaços, no entanto houve

ações de violência por parte dos setores militares, como o assassinato do Coronel Alfeu Moreira na base aérea de Canoas em represália à sua participação na Campanha da Legalidade.

Ao que parece, não havia, inicialmente, uma intenção de uma continuidade do regime militar no tempo. Nem de parte dos civis quanto de importantes setores militares. Tanto é que, em outubro, a UDN definiu-se pela candidatura de Carlos Lacerda à Presidência da República nas eleições previstas para 1965. Também Juscelino faz suas movimentações para sair candidato. Até mesmo o primeiro Ato Institucional do regime militar não é numerado. Com a continuidade dos Atos Institucionais no tempo é que serão numerados (AI-2, AI-3, etc).

Mas, com o passar do tempo, as lutas internas dentro das forças armadas começaram a criar um outro quadro, no qual a repressão tendia a se acentuar cada vez mais. Neste momento, notadamente o movimento estudantil começa a se recuperar do "estado de choque" e volta às ruas exigindo mais vagas nas universidades (luta dos estudantes secundaristas) e combatendo as tentativas de modificação do sistema educacional, através dos acordos MEC-USAID, além, é claro, das reivindicações democráticas mais gerais.

O chamado "golpe dentro do golpe", que resultou no fechamento do Congresso e na instauração do AI-5 (1968), resultou em um exacerbamento da violência policial em proporções nunca vistas em nosso país, fruto da vitória da chamada "linha dura" dentro das fileiras das Forças Armadas.

Segundo dados de estudo feito pela Arquidiocese de São Paulo, intitulado de "Brasil: Nunca Mais", durante os primeiros atos do governo Castelo Branco, 378 políticos tiveram seus mandatos cassados; 122 oficiais foram reformados. Ao final do governo Geisel, mais de 10 mil funcionários públicos foram demitidos; mais de 10 mil exilados; 245 estudantes foram expulsos das universidades sem direito de estudar durante o período de 10 anos; mais de 3 centenas de pessoas foram mortas ou desaparecidas; 4.682 pessoas foram cassadas, mais de 5 mil inquéritos policiais, envolvendo mais de 40 mil pessoas; milhares de presos e torturados. Das prisões ocorridas, 84% delas não foram comunicadas aos juízes (6.256); 12% foram comunicadas fora do prazo legal (816 casos) e apenas 4% (295 casos) foram prisões comunicadas aos juízes nos prazos legais.

A maioria das análises deste período coloca os militares como os grandes vilões do período. O desgaste que as Forças Armadas tiveram frente à população, em função

deste momento, ainda está presente e ficará marcado na memória de nosso povo por muito tempo ainda. No entanto, é importante percebermos dois fatores: o primeiro é que não podemos julgar os militares e as Forças Armadas como um todo homogêneo. Afinal, ainda segundo os dados do relatório "Brasil Nunca Mais", 122 oficiais foram sumariamente reformados pelo primeiro Ato Institucional somente nos primeiros dois meses posteriores ao golpe. Com o AI-5 mais 241 militares foram reformados; 284 marinheiros e fuzileiros foram processados por participar das mobilizações políticas de março de 64, mobilizações anteriores ao golpe. Muitos outros foram perseguidos e até mesmo mortos e torturados.

Houve uma hegemonia conservadora dentro do governo militar, a qual colocou o estado brasileiro a serviço de interesses de grandes grupos econômicos.[3] O segundo fator, que precisa ser considerado, é que a repressão teve não só a participação decisiva, como o apoio econômico de grandes grupos empresariais privados. A Operação Bandeirantes (a famigerada OBAN) [4] constituiu-se como um grupo paramilitar de apoio ao regime e de extermínio dos envolvidos na contestação à ditadura militar. Financiada com capital privado, viabilizou as chamadas "casas da morte", pequenos sítios que serviam como locais apropriados para interrogatórios, torturas e ocultação de cadáveres na medida em que estes locais ficavam distantes de cidades e/ou vizinhos. Os grandes beneficiários do golpe não foram apenas os militares. Estes foram determinantes e todos os envolvidos nas ilegalidades do regime ainda têm esta dívida a ser paga perante o povo brasileiro, na medida em que a anistia encaminhada, ao final do ciclo militar também foi um instrumento para garantir a impunidade dos responsáveis por muitos dos crimes cometidos. No entanto, muitas

---

[3] Segundo Mendonça e Fontes, a política econômica adotada pelo regime favorecia a concentração de grandes capitais, potencializada pelo Estado. Como exemplo, as autoras citam a institucionalização dos preços oligopolistas, "*pois os setores dominados pelo grande capital, tendo por base empresas com ampla utilização de tecnologia, mais eficientes portanto, tornaram-se os padrões para a fixação dos preços*." Tal política resultou "*no estrangulamento de pequenas e médias empresas, cuja estrutura de custos variava de unidade produtiva a outra, representando uma via direta de concentração de empresas e de capitais.*" SINGER, Paul. A crise do milagre. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 86-87. *Apud* MENDONÇA, Sônia Regina; FONTES, Virgínia. *Historia do Brasil recente* (1964-1985). São Paulo: Editora Ática, 1988. p.28-29.

[4] A Operação Bandeirantes (OBAN) foi criada em 1969, em São Paulo, com o objetivo de centralizar as operações de combate às organizações revolucionárias. A iniciativa partiu do comando do II Exército e da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo, local onde as ações da guerrilha urbana mais se multiplicaram. A OBAN tinha caráter extra-legal, uma vez que não constava de nenhum organograma do serviço público. Segundo Gorender, "os problemas decorrentes desta circunstância se resolveram mediante transferência de recursos de outros órgãos já existentes e do **apelo a contribuições de grandes empresas brasileiras e multinacionais**." GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas*. 5ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1999. p. 156-157.

vezes esquecemos de mencionar os grupos econômicos e os setores políticos que deram sustentação e patrocinaram as atrocidades cometidas. Mesmo que não tenham participado diretamente do "serviço sujo", em nome da memória de todos os mortos e "desaparecidos" pelo regime, não devemos esquecer a participação e conivência de muitos dos políticos e empresários que hoje assumem posturas "democráticas" e "progressistas", além de parcelas do empresariado e intelectuais que assumiram postos na estrutura do estado, constituindo-se em parte importante da tecnoburocracia estatal.[5]

A falta de espaços políticos para a atuação legal em que a oposição aos projetos do regime militar pudessem se expressar vai impulsionar um forte movimento de contestação ao regime, notadamente através do movimento estudantil. A situação social dos estudantes lhes permitia atuar de forma mais articulada que outros setores da sociedade. Aquilo que Bourdieu e Passeron (1968) irão definir como uma relação própria que a juventude estabelece com o tempo e o espaço permitirá que os jovens liderem movimentos de protestos que os sindicalistas não podiam encaminhar, em função de uma maior repressão; de estarem com os seus sindicatos controlados por interventores nomeados pelo governo e pela necessidade de preservar seus empregos para sustentar suas famílias.

No entanto, a prisão de mais de 700 lideranças estudantis ainda em 1968 no Congresso de Ibiúna vai expô-las muito. Ao mesmo tempo, o acirramento da luta da juventude, não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo, vai colocar o regime na defensiva, em um primeiro momento, e logo ele irá desencadear o recrudescimento da repressão. As lutas travadas principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro foram determinantes para a criação do AI-5.

No Rio, a luta contra o fechamento do Calabouço (casa de estudante e restaurante universitário) foi um momento importante de acumulação política por parte dos estudantes. O assassinato do estudante Ëdson Luis[6], no Calabouço, irá gerar uma grande repercussão social, não só no Rio como também em outros estados. No Rio é organizada a passeata dos 100 mil. Costa e Silva, temeroso das consequências,

[5] Sobre os grupos beneficiados pelo golpe, especialmente os setores empresariais, ver: DREIFUSS, René Armand. *1964*: *A conquista do estado*. Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Editora Vozes, 1981. Tal discussão está contemplada de forma mais específica no capítulo IX: "O complexo IPES-IBAD no Estado – A ocupação dos postos estratégicos pela elite orgânica". p. 417-479.

[6] Assassinado em 28 de março de 1968 enquanto almoçava no Calabouço durante um confronto dos estudantes com as forças repressivas.

resolve negociar. É escolhida uma comissão de estudantes e intelectuais. Faziam parte da comissão: o psicanalista Hélio Pellegrino, o professor José Américo Pessanha; o assessor jurídico do grupo, o advogado Marcelo Alencar, o padre João Batista Ferreira e os estudantes Franklin Martins e Marcos Medeiros. Marcos Medeiros era militante do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (posteriormente irá concorrer à presidência da UNE no Congresso de Ibiúna) e Franklin Martins (Ministro das Comunicações no governo Lula) o qual também foi militante do PCBR durante pouco tempo e após foi atuar no Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8).

Zuenir Ventura, em seu livro intitulado "1968: o Ano que não terminou", dá um relato sobre o desfecho da reunião entre a chamada "Comissão dos 100 mil" e Costa e Silva. Após uma reunião muito tensa, na qual os estudantes queriam a liberdade de seus colegas presos (9 estudantes), a partir de certo momento, Marcos Medeiros perde a paciência e pergunta:

> - Escuta aqui, professor, eu quero saber o seguinte: o senhor vai ou não vai soltar os nossos companheiros?
> Nunca se soube se o presidente ficou mais irritado com o tratamento indevido ou se com o tom de ultimato. O que se sabe é que o barulho da cadeira presidencial rodando, quase caindo, precedeu o ruído de duas mãos espalmadas desabando sobre a mesa. Era o marechal e não o presidente, quem, de pé, reagia:
> - Eu não aceito ultimato, nem desrespeito. A
> dignidade da Presidência não admite ameaças. Está encerrada a reunião (VENTURA, 1988. p. 179).

O fim desse diálogo encerra toda e qualquer possibilidade de negociação política do regime com os estudantes. A partir deste momento, o único caminho que se constitui é o do confronto direto.

Na medida em que o PCB, principal partido de esquerda no país, opunha-se à idéia de luta armada e sustentava a idéia de transição pacífica ao socialismo e a busca de alianças políticas internas para combater o regime a partir de um acúmulo a ser construído nos movimentos sociais, o rompimento dentro do partido era inevitável. Com a cisão no PCB, irão surgir diversas organizações que, sob diferentes análises sobre as estratégias e condições de luta, irão adotar formas diferenciadas de luta armada, seja na intensidade, seja no tipo de ação a desencadear ou até mesmo no que

se refere ao terreno ideal de luta (campo ou cidade). Fruto da falta de táticas e estratégias comuns, e de uma cultura sectária e/ou vanguardista, surge uma enorme pulverização dessa esquerda que busca o caminho armado (ALN; MR-8; PCBR; PCR; POC; VPR; VAL-Palmares, etc).

Com a impossibilidade da retomada do movimento de massas, começa a articular-se no país a preparação para a luta armada. O AI-5 reforça essa posição, na medida em que é entendido como uma manifestação de fraqueza do regime. Ou seja, já que não tinha capacidade de controlar a situação através da hegemonia, instaura-se a força como espaço de dominação. Essa análise irá se mostrar equivocada em função do início de um crescimento econômico que já se apresentava no início dos anos 70. No entanto, a dinâmica de clandestinidade e o exemplo de outras lutas que foram e/ou estavam sendo travadas em outras partes do mundo (revolução cubana; guerra do Vietnã; maio de 68, etc.) não permitiram que os agrupamentos de esquerda, que tinham optado pela via armada como forma de derrubar o regime, enxergassem essa realidade.

Talvez o primeiro a alertar para este fato tenha sido Jacob Gorender, dirigente do PCBR, e que, juntamente com Apolônio de Carvalho, defendia uma posição de recuo na questão militar. Entendia que a classe média tenderia a ser cooptada em função do crescimento econômico do país e que isto isolaria qualquer tentativa de luta armada. No entanto, entre os que romperam com o PCB, nem mesmo em seu partido (Partido Comunista Brasileiro Revolucionário), Gorender conseguiu ser ouvido. Mário Alves e parte da direção do PCBR tinham outra posição, achando que não era momento de recuar. A reunião do Comitê Central, convocada para janeiro de 1970, em que iria ser discutida essa questão não chegou a se realizar em função de um conjunto de prisões e mortes de seus dirigentes. Entre eles o assassinato de Mário Alves, o que levará o PCBR, assim como os demais grupos da época, à intensificação das ações militares.

Mais adiante, em 1973, Fernando Henrique Cardoso, que, embora tivesse sido demitido do cargo de professor da USP, não estava em situação de clandestinidade, irá reforçar a idéia do crescimento econômico como o grande obstáculo a qualquer tipo de luta política mais frontal com o regime.

Outro equívoco, muito comum nas análises sobre o regime militar, é a sua classificação como um regime fascista. Se é verdade que muitas vezes os métodos de perseguição política não se diferenciavam de regimes fascistas, existe uma profunda diferenciação em relação a eles. Adotar indiscriminadamente denominações deste tipo

(fascismo, populismo, etc) sem precisar seu conteúdo, pode levar a generalizações que não conseguem definir com precisão os conceitos utilizados.

Juan Linz constrói uma definição de regimes autoritários, os quais se diferenciam tanto dos regimes democráticos (por obviedade), como também dos regimes totalitários (distinção nem sempre feita). Os regimes fascistas, para ele, estão dentro da definição de totalitários, e os autoritários seriam definidos como

> [...] Sistemas políticos com pluralismo limitado, não responsável, sem ideologia orientadora e elaborada, mas com mentalidades distintas, sem mobilização política extensiva ou intensiva, exceto em alguns pontos do seu desenvolvimento, e no qual um lider ou, ocasionalmente, um pequeno grupo exerce o poder dentro de limites formalmente mal definidos, mas na realidade, bem previsíveis (LINZ, 1979, p.121).

Essa definição é importante para percebermos a diferença de regimes tipo o militar brasileiro com o fascismo. Enquanto os fascismos buscam uma mobilização ativa do povo, a partir de uma ideologia bem definida, buscam a totalidade do social, o nosso caso caracterizou-se, ao contrário, pela busca de um baixo nível de mobilização política. Existia claramente um incentivo à vida privada, que deixava à burocracia do Estado a responsabilidade pela política. Toda ideologia era vista como um mal, como algo "*exótico*", "*estranho aos interesses do país*". Além disso, manteve-se (mesmo que limitado), um certo pluralismo político. Manteve-se um sistema partidário (embora bipartidário) e processos eleitorais, além de institutos como habeas corpus (embora nem sempre respeitado).

Essas duas análises, a de que era um regime fascista, e a de que o uso da força era fruto de uma baixa hegemonia política e ideológica na sociedade foram muito difundidas, principalmente no "período quente" do regime, em que a própria convulsão política e a falta de informações impedia que análises mais elaboradas fossem feitas.

Posteriormente, outros estudos surgirão tentando compreender o significado histórico deste período. Dentre eles, faremos um breve comentário sobre os principais entendimentos sobre o período militar instituído no Brasil.

Angelina Cheibub Figueiredo (1993) talvez tenha sido quem primeiro se preocupou em sistematizar as diversas definições sobre este período. Classifica em dois conjuntos básicos de explicações: as estruturais e as intencionais.

Quanto às explicações estruturais, também as subdivide entre as que enfatizam os fatores econômicos e as que percebem os fatores políticos e institucionais como centrais. Nos dois casos, entende que são explicações que ao fim levam a uma visão de inevitabilidade do surgimento de um regime autoritário, sem margem de escolhas que possam ser relevantes no resultado final.

Na primeira corrente, situa Guilherme O'Donnel e Fernando Henrique Cardoso. O'Donnel busca estabelecer conexões entre estágios de industrialização e regimes autoritários. Não chega a assumir uma posição determinista, mas fala em uma "afinidade eletiva" entre industrialização e autoritarismo. Para ele, na medida em que se aprofunda o processo de substituição de importações e o processo de industrialização acentua-se, surge a necessidade de formas autoritárias para regular os conflitos e para viabilizar o crescimento econômico.

Já Fernando Henrique Cardoso, segundo Argelina, possuía uma visão bem mais determinista.

> Afirma que o processo de acumulação exige o desmantelamento dos instrumentos de pressão e defesa disponíveis às classes populares. O autoritarismo decorrente foi, portanto, inevitável por que se tornava necessário reestruturar os mecanismos de acumulação em um nível mais elevado, que se ajustasse melhor aos avanços já obtidos no desenvolvimento das forças produtivas (FIGUEIREDO, 1993. p. 23).

No entanto, no rodapé de seu texto, na página 24, Argelina lembra que o próprio Fernando Henrique Cardoso posteriormente irá modificar sua visão sobre esta idéia de inevitabilidade da ditadura militar como forma de preparar as condições para o desenvolvimento do capitalismo atual.

Outro autor, que irá analisar e criticar o determinismo de algumas visões econômicas, é José Serra. Irá fazer uma crítica a três tipos de teses consideradas por ele como equivocadas.

> Examinarei, de um ponto de vista crítico, três hipóteses que versam sobre as relações entre desenvolvimento econômico e regime burocrático-militar. A

> primeira delas na tentativa de explicar a existência do regime, enfatiza a necessidade inarredável da superexploração dos trabalhadores. A segunda estabelece uma 'afinidade eletiva' entre, por um lado, o autoritarismo e, por outro, a percepção, necessidade objetiva e realização de um programa de aprofundamento (profundización) do capitalismo nas economias mais diversificadas da América Latina. A terceira apresenta o 'moderno' autoritarismo como uma espécie de encarnação da racionalidade econômica, necessária para o desenvolvimento do capitalismo na região (SERRA, p. 103).

No primeiro dos três casos citados por Serra, ele se refere à Teoria da Superexploração de Rui Mauro Marini, embora também se refira à Gundher Frank. No segundo caso, o "aprofundamento da industrialização" é creditado à Guilherm O'Donnell e Serra afirma que esta formulação parte das elaborações da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina) no começo dos anos 60 que analisa a substituição de importações. No terceiro caso, em que ele percebe uma relação de causalidade entre regime burocrático-militar e crescimento econômico, Serra lembra que este tipo de argumento foi utilizado não somente pelos ideólogos do regime (Simonsen, Campos), como também por aqueles que não contentes com o regime, reconheceram virtudes nele, notadamente alguns brasilianistas (Horowitz; Trimberger; Roett e, inclusive, Thomas Skidmore).

Como o objetivo, neste momento, não é realizar uma reflexão sobre os resultados econômicos de 64, mas apenas identificar algumas das concepções que buscaram explicar este período, não iremos nos preocupar em situar as diferentes críticas a estas concepções. Basta neste momento a concepção mais geral, que aponta os limites daquelas concepções que ficaram restritas apenas às questões estruturais econômicas e que, de uma forma maior ou menor, reproduziram algum tipo de "inevitabilidade" do golpe a partir do fenômeno econômico.

No que se refere a um tipo de explicação estrutural, mas que tem no fator político seu elemento central e determinante para as condições do golpe, Argelina Figueiredo cita como exemplo a interpretação de Wanderley Guilherme dos Santos, em que, segundo ele, a paralisia de decisões, decorrente de quatro fatores diferenciados, é o elemento central da explicação do golpe. Esta paralisia seria fruto, basicamente, da inconstância das coalizões que se formaram no Congresso (não percamos de vista a adoção do sistema parlamentarista); a instabilidade

governamental, fruto, entre outros fatores, de uma grande rotatividade nos principais cargos governamentais, a radicalização ideológica (radicalização que não se dava apenas no terreno nacional) e, enfim, a fragmentação de recursos de poder. Dentre essas variáveis, Santos destaca a radicalização ideológica e a consequente suspeita (de ambas as partes) por parte dos atores envolvidos, como o principal fator que levou à uma diminuição da capacidade de negociação e ao aumento da intransigência no campo político.

> Santos mantém a noção de inevitabilidade. De acordo com ele, o impasse que resultou no golpe de 64 'foi a consequência imperiosa de um conflito político caracterizado pela dispersão de recursos entre atores radicalizados, impedindo que o sistema tivesse um desempenho adequado e impelindo-o para o tipo de crise que classificarei de – paralisia decisória (FIGUEIREDO, 1993. p. 26).

Um outro modelo de explicação a que Argelina também se refere é o que ela denominou de explicações intencionais ou "orientadas para o ator". Utiliza-se de dois exemplos de análises que, a seu ver, são insuficientes. Refere-se aos estudos de René Armand Dreifuss e Alfred Stepan.

René Dreifuss (1993, Apud Figueiredo) possui um estudo bastante apurado que tenta comprovar as ligações econômicas que deram sustentação a uma conspiração internacional de direita contra Goulart. Constrói a idéia de uma "elite orgânica" que se articulava principalmente em torno do IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) e IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática). Seus dois principais livros, que sustentam esta tese são: "*1964: A Conquista do Estado*" (mais de 800 páginas) e "*A Internacional Capitalista: Estratégias e Táticas do Empresariado Transnacional – 1918-1986*". Embora em nenhum momento Argelina negue a participação do capital externo na sustentação do golpe de Goulart, avalia que essa é uma interpretação limitada, na medida em que a existência de uma conspiração em si não é suficiente para o seu sucesso. Seria necessário um conjunto de outras condições para que toda e qualquer tentativa de conspiração possa ter viabilidade histórica.

Quanto a Stepan (ibidem), seus estudos levam à conclusão de que, de certa forma, o que leva ao golpe é a própria qualidade da liderança de Goulart. Em outras palavras, as ações de Jango, principalmente seus últimos atos, o levam a um isolamento crescente. Argelina critica essa perspectiva na medida em que Stepan

analisa basicamente o final do governo Goulart e não o conjunto de suas ações. Além disso, ao centrar sua análise na figura de Jango, não leva em conta – ou não dá a devida dimensão – ao importante papel que os demais atores desempenharam.

Argelina Figueiredo, partindo do princípio de que o resultado final do papel dos atores não pode ser reduzido à sua psicologia individual, propõe um estudo na sua conduta estratégica a partir de estruturas históricas concretas. Propõe um modelo de análise baseado em Przeworski (apud, 1986, p. 47), que

> concentra-se na conduta estratégica de atores políticos em situações concretas, enfatizando interesses e percepções e formulando os problemas em termos de possibilidades e escolhas.
> Assim, as escolhas deliberadas e intencionais feitas pelos atores são o ponto de partida para a análise. A interação entre as escolhas e as ações constitui o mecanismo capaz de explicar a ocorrência de um resultado, dentre os diversos possíveis. Os constrangimentos estruturais constituem o primeiro dispositivo de filtragem 'que estreitam o repertório de cursos de ação abstratamente possíveis e reduz a um subconjunto infinitamente menor de ações exeqüíveis (FIGUEIREDO, 1993. p. 29-30).

A autora busca diferenciar-se de Stepan na medida em que leva em consideração o que denomina de "constrangimentos estruturais" como limitadores das escolhas por parte dos agentes envolvidos. Da mesma forma, analisa as opções assumidas não só por Jango, mas pelo conjunto dos atores envolvidos. No entanto, muito parecido com a análise de Stepan, considera como relevantes as escolhas feitas pelos agentes envolvidos para o resultado final do jogo político. Trabalha com a idéia de que estratégias diferentes levarão a resultados diferentes. Sua análise baseia-se na ideia de que as escolhas feitas em diferentes momentos de 61 a 64 foram determinantes no sentido de diminuir as possibilidades de avanço nas reformas políticas e no sentido de diminuição da base política de sustentação de Jango. Parte do princípio de que houve dois grandes momentos em que as reformas poderiam ter ocorrido. Em um primeiro momento, durante o período parlamentarista, e em um segundo momento, já no presidencialismo, com o Plano Trienal e com um projeto de emenda constitucional, apresentado pelo governo e que permitiria a desapropriação de terras para a Reforma Agrária. No entanto, essas duas tentativas falharam, o que

> [...] estreitou o campo de ações possíveis ao governo e condenou ao fracasso uma tentativa subsequente de se formar uma frente de centro-esquerda que visasse obter um acordo sobre um programa mínimo de reformas e deter o iminente movimento direitista. Nesse momento, a oposição ao governo havia crescido e ampliado sua base de apoio, à medida que outros grupos foram se juntando ao bloco antigovernamental. O confronto entre os grupos políticos competidores acirrou o crescente consenso negativo em relação às possibilidades de resolver o conflito dentro das regras democrática. (Ibidem, p. 30-31).

Já Francisco de Oliveira entende que o golpe de 64 foi um rearranjo de classes e setores de classes que disputavam o governo. No entanto, embora reconhecendo a importância do fenômeno econômico, não se reduz a ele. Tampouco trabalha com o que ele denomina de "cesta repleta de alternativas".

> Embora a economia tenha um alto grau de sobredeterminação, pois se trata de estruturas capitalistas de acumulação de capital, elas não são imunes à vontade e à capacidade dos homens e dos atores sociais; isso seria uma falsificação do que é forte na economia política.
> Apesar disso, é preciso enfatizar que, no pós-64, cada ator, cada classe social, cada representação, cada organização política tomou posições e fez opções, inclusive depois da democratização (OLIVEIRA, 1997, p. 28).

Enfim, como podemos identificar anteriormente, mesmo entre os intelectuais e militantes que combateram o período da ditadura civil militar de 1964 em nosso país, existem diversas interpretações possíveis. Importante salientar que não se trata apenas identificarmos diferentes opiniões acadêmicas, mas é importante percebermos que a definição com precisão do caráter de um regime político é o que permite uma melhor compreensão de um determinado fenômeno político, o que, por sua vez, também permite uma melhor condição para definir as táticas e estratégias de combate a essas aventuras autoritárias e ou totalitárias.

Considerações Finais

De forma genérica, talvez exista um consenso mínimo que o período militar foi

fruto de uma articulação a partir da aliança de interesses de setores da burguesia nacional, (UDN), com o capital externo. Buscava um desenvolvimento a partir do que podemos denominar de "desenvolvimento dependente", ou seja, a busca de uma articulação com o capital norte-americano, que se propunha a repassar tecnologia e emprestar capital para nosso país. Essa aliança contou com a participação efetiva de parte considerável da alta oficialidade de nossas forças armadas, bem como parcelas do empresariado e da intelectualidade. Afora estes elementos consensuais, as demais análises preocupam-se em precisar os elementos constitutivos desse processo. Particularmente, entendemos que muitas das abordagens vistas acima não são contraditórias e este texto, por sua vez, não procura dar respostas definitivas, mas apenas apresentar um quadro de diferentes explicações sobre o período.

De fato, as diferentes abordagens e análises sobre o golpe de 1964 são importantes no sentido de precisar melhor os fatores que levaram ao fracasso da democracia no Brasil e ao surgimento de um estado ditatorial que tantas consequências trouxe a nossa sociedade. Acreditamos que muitas destas abordagens não são contraditórias e, em alguns casos, inclusive se complementam. Desde que abandonados os "determinismos", que necessariamente leva à exclusão de outras possibilidades de explicação, o entendimento sobre esse período, necessariamente, tem que levar em conta diversos fatores. Crise e instabilidade política, atuação forte de governos e empresas transnacionais na defesa de seus interesses econômicos; necessidade de modificação do modelo de desenvolvimento econômico para o grande capital; interesses internos de se vincular ao capital internacional, papel estratégico dos agentes envolvidos, entre outros fatores.

No entanto, o entendimento do que se passou nesse período não deve ficar restrito a um debate acadêmico. É necessário que entendamos esse processo para que a história não se repita. Da mesma forma, é necessário o resgate desse período para que a sociedade consiga avançar em pontos ainda não consolidados para a democracia, como a deformação da representação política; o aumento de poderes do Senado Federal; a centralização de poderes nos executivos; a lentidão no sistema jurídico e, inclusive, o questionamento das condições em que foi feita parte da dívida externa brasileira e suas consequências atuais. Esses problemas pertencem ao legado que o período militar deixou ao país. Como não é objetivo do presente trabalho, não nos preocuparemos em analisar de forma mais detida estas questões, apenas queremos de passagem lembrar que nosso país ainda não conseguiu se livrar de elementos

autoritários que foram criados durante o período militar e que limitam nosso processo democrático.[7]

Ao contrário, nos últimos anos o que estamos identificando é uma reorganização de forças políticas, militares e econômicas que estão dispostas a reorganizar o Estado brasileiro a partir de uma perspectiva de volta a um período obscurantista. Estamos observando o aparelhamento das instituições de Estado como Polícia Federal, AGU, órgãos de controle financeiro e outros; adesão da cúpula das Forças Armadas a um projeto de genocídio e isolamento mundial; apoio explícito a grupos de direita para-militares (milícias) que estão se generalizando e cometendo crimes políticos em diversas partes do país. Um Poder Judiciário dividido, sendo que parte ainda tenta utilizar mecanismos de contrapeso institucional, enquanto outra parte fica omissa ou claramente conivente, sendo que o mesmo acontece com parte considerável do universo partidário, em geral utilizando apenas cálculos eleitorais como parâmetro para definição de suas posturas políticas.

Referências

ALVES, Mário. "A burguesia nacional e a crise brasileira". In: Estudos Sociais nº 15. Dezembro de 1962.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. Brasil: Nunca Mais. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. *O Governo Kubitschek. Desenvolvimento Econômico e Estabilidade política.* Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

BOURDIEU. Pierre; PASSERON, Jean-Claude. "*O Tempo e o Espaço no Mundo Estudantil*". In: BRITTO, Sulamita de. *Sociologia da Juventude, IV. Os Movimentos Juvenis*. Textos Básicos de Ciências Sociais. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1968.

[7] Para uma maior discussão sobre a transição inconclusa, ver SALLUM JR., Brasílio. *Transição Política e Crise de Estado*. In Revista Lua Nova, nº 32. CEDEC, 1994. Para ele, *No caso brasileiro, a transição política não se inicia nem conclui-se nos anos 80. Começa em 1973, quando a cúpula do regime militar que dominava o país desde o golpe de 1964 escolhe o Gen. Ernesto Geisel para ocupar a Presidência da República. E não se encerra nos anos 80, pois mesmo depois da eleição direta do presidente da República, em 1989, ele não governa sob uma ordem institucional expressiva de um pacto político estável* p. 133.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A Conquista do Estado: Ação Política, Poder e Golpe de Classe*. Petrópolis. Editora Vozes, 1981.

FIGUEIREDO, Argelina Cheilub. *Democracia ou Reformas? Alternativas democráticas à crise política: 1961-1964*. Rio de Janeiro. São Paulo.
Paz e Terra, 1993.

GORENDER, Jacob. Combate nas Trevas – *A Esquerda Brasileira: Das ilusões perdidas à Luta Armada*. São Paulo. Editora Ática, 1998 – 2ª ed.

GORENDER, Jacob. "*Era o Golpe de 64 inevitável* ?". In: TOLEDO, Caio Navarro de (org.). *1964: Visões Críticas do Golpe. Democracia e Reformismo no Populismo*. Campinas, São Paulo. Editora da UNICAMP, 1997.

LINZ, Juan. "Regimes Autoritários". In: PINHEIRO, Paulo Sérgio (coord.). *O Estado Autoritário e Movimentos Populares*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1979.

OLIVEIRA, Francisco de. Dilemas e Perspectivas da economia brasileira no pré 64. In: TOLEDO, Caio Navarro (Org.). 1964 – Visões Críticas do Golpe: Democracia e Reformismo no Populismo. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SALLUM JR., Brasílio. *Transição Política e Crise de Estado*. In Revista Lua Nova, nº 32. CEDEC, 1994.

NUNES, Geraldo. *Calabouço*. Caderno. Mimeo. São Paulo. Editora Avante, 1980.

SERRA, José. *As Desventuras do Economicismo: "Três teses equivocadas sobre a conexão entre autoritarismo e desenvolvimento*". In: COLLIER, David. *O Novo Autoritarismo na América Latina*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra

SINGER, Paul. A crise do milagre. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 86-87. *Apud* MENDONÇA, Sônia Regina; FONTES, Virgínia. *Historia do Brasil recente* (1964-1985). São Paulo: Editora Ática, 1988.

SINGER, Paul. "*O Significado do Conflito Distributivo no golpe de 64*". In: TOLEDO, Caio Navarro de (org.) *1964: Visões Críticas do Golpe. Democracia e Reformismo no Populismo*. Campinas, São Paulo. Editora da UNICAMP, 1997.

VENTURA, Zuenir. *1968: O ano que não terminou: A aventura de uma geração*. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1998.

25. ABRIGO DE MENORES: HIBRIDAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DE SI[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.441-465

Rosária Ilgenfritz Sperotto[2]

O encontro com o Prof. *Osmar Schaefer* como professor e colega na Faculdade *de* Educação da UFPel possibilitou o desenvolvimento de uma série de reflexões, inquietações e produção de conhecimentos. O artigo aqui apresentado contém os efeitos dos seus ensinamentos.

Destaco um dos momentos em que fui sua aluna: na primeira turma do Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da UFPel (PPGE). O Prof. Osmar ministrou o Seminário Avançado: Epistemologia e História da Ciência, no primeiro semestre do referido curso.

O referido seminário abriu possibilidades para encaminhamentos imprescindíveis em minha formação de vida. Considero-o um "eterno mestre", suas indagações eram provocativas, desafiadoras e afetivas. Gratidão por ter tido o privilégio de conviver, dialogar e aprender .

Resumo

O artigo aborda as formas de subjetivação numa instituição educativa, um internato fundado em 1944 e destinado a meninos abandonados e desamparados, na cidade de Pelotas (RS). Utilizamos o referencial teórico de Michel Foucault sobre poder, disciplina e técnicas de si. O aprofundamento do estudo foi feito através de entrevistas com seis ex-internos do I.M.P., selecionados de forma a abranger as diferentes décadas de existência do internato. As análises apontam as práticas institucionais e seus efeitos na vida desses ex-alunos – aprendizagens, práticas sociais, relações afetivas visualizadas no campo empírico através das formas de subjetivação advindas de mecanismos de poder-saber, como a disciplina e a normalização. Os

[1] O texto integra um dos capítulos da Tese de Doutorado: " Das artes de viver e das possíveis Hibridações de Subjetividades", defendida no PPGEDU/ UFRGS, 2002.

[2] Professora Titular da FaE/ UFPel

depoimentos dos ex internos testemunham os efeitos dos dispositivos institucionais, em relação ao disciplinamento, que oportunizaram a hibridação de saberes e constituições de si.

Post-scriptum

Apresento aqui uma espécie de resumo da Dissertação de Mestrado- "***Abrigo de menores: hibridações na constituição de si"*** (PERUZZO, 1997) onde, de certo modo, cartografo a gênese da tese "***Das artes de viver e das possíveis hibridações de subjetividades"*** porque foi a partir dessa Dissertação, um dispositivo, que me arrisquei a tecer as problematizações contidas em minha Tese de Doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

De que forma os discursos de instituições educativas produzem subjetividade? Como são constituídos os processos de subjetivação? O interesse por desenvolver este estudo foi despertado através de meu trabalho como docente na Universidade Católica de Pelotas e como Psicóloga Escolar de 1990 a 1993, na Escola Estadual de Primeiro Grau Padre Anchieta localizada numa ala do Instituto de Menores de Pelotas (I.M.P.), fundado em 1944 com a finalidade de: *Art. 1º - Amparar e recuperar os menores abandonados e desajustados do sexo masculino. § Consideram-se abandonados os meninos sem recursos, órfãos de pai e mãe, bem como os que tendo pai e mãe, não receberam deles a necessária assistência material e moral. Art. 2º - A idade para serem admitidos será de 8 aos 12 anos, permanecendo até os 18 anos. Art. 4º - Aos alunos será ministrado o ensino primário e profissional. Os estatutos do I.M.P. determinavam que a* ***diretoria*** *fosse composta por cidadãos da Sociedade Pelotense, prestando seus serviços sem remuneração alguma. A* ***administração*** *do I.M.P.* era *mantida pela Mitra Diocesana de Pelotas e orientada pelos princípios cristãos da Igreja Católica* (PERUZZO, 1997, p. 58).
Entretanto eram admitidos menores pertencentes a qualquer credo religioso.

As problematizações desse trabalho também foram desenvolvidas com o auxílio de fotografias e documentos[3] que contam a história do I.M.P., os quais fornecem testemunhos das rotinas, práticas cotidianas, aprendizagens e dos propósitos iniciais

[3] Algumas dessas fotografias e documentos podem ser encontrados em Peruzzo (1997).

do I.M.P. que eram: *dar o máximo de apoio moral e material especializado de assistência à infância desprotegida, como também preparar para o futuro os menores abandonados e desajustados do sexo masculino, que periciclitavam (sic) nos caminhos marginais da cidade*[4] (PERUZZO,1997, p.59).

Para oportunizar ao leitor um melhor esclarecimento do que estou referindo, citarei a seguir um fragmento do discurso proferido pelo Dr. Alcides de Mendonça Lima, na ocasião de inauguração de uma nova ala do Instituto de Menores que aconteceu no dia 29 de novembro de 1959[5].

> *Na vida do homem, das instituições ou dos núcleos sociais, as datas não valem, apenas, como expressão meramente cronológica. Não se situam num só instante ou num só acontecimento. Não revelam um só ato ou um só esforço. Não representam uma só idéia ou um só sentimento. Resultam, sem dúvida, de uma série conjugada de atividades, de sonhos, de trabalho, de esperanças, ainda que por vezes algum desengano traga sua marca de dor e de amargura; (...) rememoramos, constritos e angustiados, o desfilar daquelas tristes caravanas de adolescentes que aqui aportam, sem norte, sem amparo, sem luzes, sem aptidões, anônimos e ignorados, como sobras que correnteza carrega para lugares desconhecidos, na sua faina devastadora, quando a salvação é mero acidente do acaso ou da fatalidade. E sob o mesmo influxo, mas comovidos e ufanos, na ante-visão prodigiosa do futuro assistimos ao transitar de gerações, por decênios e decênios vindouros, de homens úteis, com sua formação profissional assegurada, seu caráter burilado, imbuídos dos propósitos de serem dignos de um "lugar ao sol", no meio da turbilhão social (...); nascidos sem lar, sem aconchego, sem conforto, sem proteção, sem noções as rudimentares mais rudimentares de convivência - essas crianças encontram, aqui, vencidos os receios iniciais da surpresa aquilo que impiedosamente, a vida lhes negou marcando-os com o signo da desgraça, como ferrete a conspurcar a pureza de suas almas juvenis. Não são elementos perniciosos, nem perdidos, nem nocivos. São simplesmente, elementos*

[4] De acordo com a Ata de Fundação do I.M.P. que poderá ser consultada em Peruzzo (1997, p.260- 275).
[5] Esta nota de esclarecimento intenciona fornecer ao leitor uma panorâmica da importância dessa instituição no contexto educativo, social e político do Rio Grande do Sul. Cito a seguir um exemplo de programação festiva que aconteceu no I.M.P. em 29/11/1959: o orador oficial foi o Sr. Dr. Alcides de Mendonça Lima; a fita simbólica foi cortada pelo Governador do Estado Sr. Dr. Leonel de Moura Brizola. Nesta ocasião estiveram presentes o Sr. Secretário de Educação, autoridades civis, militares e eclesiáticas. Às 10 horas, bênção do Instituto pela S. Exª Rev.ma D. Antônio Zattera muito digno Bispo de Pelotas. Às 11 horas número de arte pelos meninos. Às 12 horas, almoço oferecido às autoridades (PERUZZO, 1997, p.74).

> *apartados da linha humana. Cumpriu-se, pois, um dever social nobilitante, sob a égide dos mais genuínos preceitos do cristianismo (...) em prol dos menores que, já sofrendo as asperezas da vida desde seus albores, se embrenhariam pelas trevas do vício e dos pecados, morrendo as ilusões de sua juventude em pleno desabrochar dos sonhos (...); este "Instituto" poderia ostentar, no pórtico, o dístico honroso de "Templo do Trabalho" (...) Tudo que se amontoa pelo trabalho é justo. Tudo o que se assenta no trabalho é útil (...); o homem tem que ser salvo desde o nascimento. A tarefa será mais indigente e mais árdua, se os espinhos tiverem de ser arrancados quando mais fortes se apresentem (...)* (PERUZZO, 1997, p.75*)*.

Com estes princípios educativos, o I.M.P. acolheu milhares de crianças nascidas em Pelotas e em outras cidades circundantes da Região Sul do Rio Grande do Sul, Brasil.

Em termos educacionais, o I.M.P. ocupava um lugar de destaque na Região de Pelotas, pois ao longo de sua existência forneceu educação profissional, escolar, religiosa e foi "Abrigo[6]" para inúmeras crianças e adolescentes (PERUZZO, 1997). Sendo assim, os seis ex- internos do I.M.P. constituíram uma "amostra"de sujeitos que viveram nesse contexto escolar, sendo que seus hábitos e estilos de vida forneceram algumas pistas e rastros dos efeitos educativos - dos discursos e das práticas cotidianas - dessa instituição escolar no que se refere à constituição de subjetividades.

Por outro lado a Escola Estadual Padre Anchieta fora fundada em 1953 e até o final dos anos 70 e atendia somente os meninos internos no Instituto de Menores de Pelotas. O I.M.P. Como uma instituição o I.M.P, ao longo de sua existência produziu subjetividades e foi fonte de aprendizagem, tanto do ponto de vista cognitivo, como do convívio social, abrigando muitas crianças e adolescentes. Os primeiros Abrigados foram conduzidos ao I.M.P. pela polícia, viviam na rua e eram considerados "delinqüentes". O internato nasceu e se desenvolveu alimentado pelo discurso religioso cristão e amparado pelo aparato judicial: delegacia de polícia e juizado de menores.

Neste estudo, o processo de produção da subjetividade foi buscado não com a intenção de conhecer as condutas dos **indivíduos,** mas sim as formas e os processos

[6] Modo como o I.M.P é chamado pelos ex-internos, como também por inúmeras pessoas na cidade de Pelotas, RS, Brasil.

que os transformaram em **sujeitos**. Uma vez que as pessoas se constituem através de dois tipos de processos: objetivação e subjetivação, que lhes atingem de forma simultânea; os primeiros intencionam constituí-las enquanto objetos dóceis e úteis, e os segundos, enquanto sujeitos *(*FONSECA, 1995).

Como as práticas sociais e discursivas existentes no I.M.P. apareciam nos relatos dos Srs. Tomiques, Floriano, Marino, Rodrigo, Matheus e Antonio José? Que conexões e tramas passaram a estabelecer consigo? Que estratégias construíram para estabelecer relações?

Para encontrar algumas respostas para essas indagações a intervenção no campo empírico da Dissertação - ***Abrigo de menores: hibridações na constituição de si*** - foi desenvolvida através da realização de entrevistas e análises de documentos - atas de fundação, álbuns de fotografias, balancetes do I.M.P., *folders*, letra do hino[7] de comemoração dos vinte e cinco anos de fundação do I.M.P., discurso de fundação do novo prédio do I.M.P., cartas escritas por Dom Antônio Zattera[8], cartas do juiz de direito Dr. José Alsina Lemos bem como anotações fornecidas pelos ex-internos, fotografias e recortes de reportagens de jornais antigos que se referiam ao I.M.P. – pois, no I.M.P. não havia nenhum arquivo de documentos referentes ao período de internato, eles foram incinerados. O que existia eram alguns documentos que foram recolhidos por uma professora da Escola Padre Anchieta, antes de serem queimados, e que foram arquivados na biblioteca dessa escola, entre eles consta a ata de fundação do I.M.P e dois álbuns de fotografias, além de alguns balancetes do I.M.P.

Realizei dezenove entrevistas com o objetivo de conhecer a gênese das histórias de ambas as instituições - I.M.P. e Escola Estadual Padre Anchieta. Na escrita da dissertação somente usei pseudônimos para cinco dos ex-internos, exceto o Sr. Marino que fez questão de manter o seu nome. Os pseudônimos foram escolhidos por cada um deles; as demais pessoas entrevistadas autorizaram a manutenção de seus nomes.

---

[7] Encontrado dentro de um álbum de fotografias do I.M.P., na biblioteca da Escola Estadual Padre Anchieta.

[8] Dom Antonio, enquanto Bispo da Diocese de Pelotas, fundou o Instituto de Menores de Pelotas (I.M.P.), a Universidade Católica de Pelotas e outras instituições educativas. O próprio Governo Federal, em reconhecimento aos inestimáveis serviços prestados à causa da Educação e do Ensino, conferiu-lhe, em 1976, a mais alta distinção existente no campo educacional, com a medalha "Honra ao Mérito Educacional". Foi nessa ocasião que o Ministro da Educação também o distinguiu com o nobre título de Apóstolo da Educação (...). No dia 28 de setembro, quando entregou a direção da Diocese de Pelotas a Dom Jaime Chemello, foi morar com seus meninos, assumindo desta forma sua opção pelos pobres. (POERSCH, 1991). Quando se exonerou do cargo de Bispo passou a residir no I.M.P., sendo seu diretor. Dom Antônio conviveu diariamente com seus meninos durante dez anos e veio a falecer no dia 15 de outubro de 1987, data comemorativa ao dia do professor (PERUZZO, 1997, p. 96).

Quando efetivaram -se as entrevistas não havia um roteiro preestabelecido; entrevistei dois ex-diretores de ambas as instituições, sendo dois do I.M.P. e quatro da escola[9] e uma professora da escola[10] e duas funcionárias[11] do I.M.P. e os seis ex-internos. Eles me foram indicados pelas pessoas que entrevistei, como também eles próprios faziam contato entre si e me forneciam seus endereços e telefones.

A escolha dessas pessoas foi intencional e se formou uma espécie de rede entre mim e elas. *Fiz um corte temporal que abrange o período de 1944 a 1970 para, assim, investigar alguns sujeitos que residiram nessa instituição no período de internato* (PERUZZO, 1997, p.39). Nos anos 80 o internato foi extinto, passando a funcionar em regime de semi-internato, porém a escola e algumas oficinas permaneceram em funcionamento

As entrevistas realizadas com os Srs. Tomiques, Floriano, Marino, Rodrigo, Matheus e Antônio José[12] objetivaram recolher dados sobre as práticas educativas do I.M.P. e as aprendizagens desenvolvidas nas oficinas, na escola e nas inter-relações grupais; as rotinas cotidianas, a religiosidade e a disciplina, como também a vida pregressa ao internato, vínculos, inter-relações, hábitos, prazeres e trabalho na adolescência e início da vida adulta.

Suas falas foram gravadas, transcritas e sistematizadas em forma de narrativas ilustradas com fotografias de época. Nesse momento utilizei algumas pistas apontadas por Ecléia Bosi (1994) para organizar a redação das lembranças[13] dos Srs. Tomiques, Floriano, Marino, Rodrigo, Matheus e Antônio José. Todas as narrativas foram revisadas por esses senhores que acrescentaram dados para complementar alguns detalhes.

Das seis narrativas, cinco delas estão publicadas, na dissertação de mestrado, com a forma de escrita proposta por mim. A do Sr. Rodrigo, contudo, foi reescrita por ele, que pediu a minha autorização para sistematizar a redação de outra forma, porém

---

[9] A primeira diretora e as outras três ocuparam este cargo no período de 1984 a 1997.
[10] Na época da realização da entrevista essa professora era a supervisora pedagógica da Escola Padre Anchieta. Cabe ressaltar aqui que a referida professora exercia essa função havia vinte e um anos.
[11] A primeira entrevista que fiz foi com Dona Ema, Funcionária do I.M.P. desde a fundação, ou seja, ingressou no dia 8 de maio de 1944 e o I.M.P. foi fundado em 26 de março daquele ano.
[12] A idade de ingresso no I.M.P. dos Srs. Tomiques, Floriano, Marino, Rodrigo, Matheus e Antônio José variou entre três e doze anos. Eles ingressaram no I.M.P. em diferentes décadas, e o tempo médio de internamento foi oito anos.
[13] Maiores considerações poderão ser buscadas em Peruzzo (1997), Capítulo III (Trilhos e Trilhas), uma vez que o conteúdo que ali está foi escrito por mim e, posteriormente, revisado pelos autores que analisaram, retificaram e autorizaram a sua publicação.

mantendo os conteúdos por mim priorizados. As narrativas mostram as vivências, os sentimentos e as marcas de vida desses seis ex-internos. Utilizei-me desse procedimento de intervenção de pesquisa com a intenção de conhecer como a subjetividade de uma pessoa se constitui entrelaçada com as aprendizagens, estratégias e práticas desenvolvidas num cotidiano de disciplinamento e de clausura.

Emprego o conceito de subjetividade a partir de Guattari, segundo o qual a subjetividade é o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir *como território existencial, auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade, ela mesma subjetiva* (GUATTARI, 1992, p.19). O termo "coletivo" deve ser entendido como multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao *socius*, assim como aquém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos (GUATTARI, 1992, p. 20).

As entrevistas com os seis ex-internos oportunizaram que eu percebesse multiplicidades de subjetividades que iam sendo mostradas por meio de palavras, vibrações corporais de raivas, de medos, de prazeres e de alegrias à medida que compartilhavam comigo inúmeros fatos de suas vidas. Desta forma, as entrevistas, como um procedimento de pesquisa, oportunizaram que eu conhecesse não só alguns efeitos das privações afetivas, rotinas, castigos e regras disciplinares rígidas, mas também momentos de prazeres, alegrias e trocas entre os companheiros de internato, professores e atendentes do I.M.P., como pode ser observado por meio das palavras dos Srs. Antônio José e Matheus: *os assistentes cuidavam as refeições, o pátio, os momentos de lazer, os dormitórios. Eles estavam em todos os lugares que os alunos andavam; eram como uns policiais; estavam sempre na volta a nos vigiar o tempo todo. Quando eu cheguei achava tudo aquilo estranho, muito estranho, embora fosse necessário pelo que a gente via acontecer Havia promiscuidade, brigas entre alunos e assistentes, alunos e alunos; como também muita maldade dos maiores contra menores, inclusive eu passei por isso. As maldades eram de diversos tipos. Havia alunos que tinham brincadeiras muito estúpidas e para quem estava chegando era um sofrimento. Eles davam tapas na cabeça da gente, colocavam apelidos para sentir o tipo de reação que iríamos ter e, como eles tinham mais idade, aquilo realmente era terrível, humilhante passar por este tipo de brincadeiras (Sr. Antônio José)* (PERUZZO, 1997, p. 190*). O Pe. Schramm andava sempre no pátio e perguntava: o que vocês estão fazendo aí? - Nós estávamos conversando e ele nos chamava. Venha*

cá, vamos fazer uma coisa e aí já nos convidava para jogar bola (ele inventava um jogo de caçador ou futebol). Nos finais de semana ele colocava a gurizada no caminhão e íamos participar dos campeonatos de futebol da cidade. Disputávamos o campeonato do Areal, os campeonatos eram disputados por zonas. Lembro de uma briga que deu num jogo do Instituto de Menores contra o Sul América. Os alunos que jogavam eram os maiores, de 15 ou 16 anos. Eram uns caras fortes, adultos, corpo de homem, embora todos menores e havia alguns ex-alunos que também jogavam (saíram de lá mas continuavam freqüentando o Instituto). Neste jogo deu aquela "pauleira", no campo do Sul América, houve envolvimento de jogadores e torcedores. E o Pe. Schramm dizia assim: "meninos, meninos cuidado, não deixem bater em vocês!" Isto me marcou muito e nós dizíamos que o padre teve o cuidado em escolher as palavras para nos aconselhar..ele não disse que não era para bater nos outros, mas sim para nos defender... E nós achamos aquilo muito interessante, pois percebíamos que ele nos apoiava, diz o Sr.Matheus (PERUZZO, 1997, p. *169-170)*[14].

Nesta pesquisa as entrevistas, como um instrumento de intervenção, possibilitaram que eu mapeasse alguns fatos das vidas desses seis ex-internos, bem como os efeitos e as conexões com outros modos de convivência. Através dessas entrevistas aprendi que num contexto educativo de regras, normas e "disciplinamentos" rígidos, também existiram criações de outras linhas de vida, de estratégias, descobertas, prazeres, invenções de outros modos de viver e de conviver - opostos aos que eu pensava encontrar. Foi então que os resultados da pesquisa me surpreenderam porque em meu Universo de referência teórico não havia registros de efeitos de "positividade" e de criação possíveis de serem gestados num contexto de clausura. E, assim, passei a coletar informações através da realização de entrevistas e análises de documentos históricos[15], que mostram os objetivos, finalidades e práticas

[14] Uso esta maneira para mostrar alguns fragmentos dos relatos dos seis ex-internos com a intenção de fornecer ao leitor um breve mapeamento de alguns dos dados publicados por Peruzzo (1997). Cabe ressaltar aqui que a opção por usar blocos contínuos de idéias dá-se por duas razões: a primeira é a de apontar uma produção de subjetividade que é rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1997a), múltipla e fluida com conexões de idéias; a segunda é um jeito de escrever - uma espécie de evolução a-paralela - ao estilo Raduan Nassar (1998; 1999), onde o autor inventa uma maneira de escrever novelas e contos com fluxos contínuos, sem parágrafos sendo que o que demarca o sentido da escrita é a pontuação. Percebi que esse jeito de escrever prolifera multiplicidades e singularidades, me parece que esse estilo de escrita dá visibilidade a um modo de expressão de uma subjetividade múltipla, rizomomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

[15] Atas de fundação, álbuns de fotografias, balancetes do I.M.P., *folders*, letra do hino de comemoração dos vinte e cinco anos de fundação do I.M.P., discursos lidos em solenidades, ofícios encaminhados ao juiz de direito da época bem como anotações fornecidas pelos ex-internos, fotografias e recortes de reportagens de jornais antigos que se referiam ao I.M.P.

institucionais - seus mecanismos e dispositivos empreendidos para educar os internos e reintegrá-los à sociedade. Nos discursos educativos do I.M.P. aparecem com bastante freqüência as palavras: **adestrar, re-integrar, desvalidos, delinqüentes, carentes, abandonados.** A sistematização dos dados, coletados no campo de pesquisa, compôs o diagrama das relações de força que perpassavam essa instituição. O que é o diagrama? É o mapa das relações de forças, mapa de densidades, de intensidades e que passa a todo instante por todos os pontos; é uma cartografia, co-extensiva a todo o campo social. Ele aparece em todas as relações de um ponto a outro, uma vez que o poder está em todo lugar, não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares (DELEUZE, 1995).

Entre as novidades emergentes da dissertação mostro a seguir alguns entre os múltiplos efeitos disciplinares das práticas educativas do I.M.P., embasados em princípios cristãos tais como: os exames de consciência, as orações, as confissões, as penitências; como, também, as rotinas diárias de higiene, os modos de relações inter-pessoais, os horários rígidos para trabalho, lazer e descanso que podem ser observados através das palavras dos Srs. Tomiques e Marino[16]: *Lembro que nossa rotina diária consistia em levantar às 6h 30 min. Após íamos até a Capela, onde fazíamos as orações matinais. A seguir dirigíamo-nos ao refeitório para tomar café, e depois, íamos trabalhar nas oficinas O banho era semanal e tínhamos dois macacões - quando um estava em uso o outro ia para a lavanderia* -. (Sr. Tomiques) (PERUZZO, 1997, p.100). *Tínhamos uma rotina, tal como a concepção da palavra "rotina". Na parte da manhã: levantávamos às 7h. Meia hora para a higiene pessoal; às 7h 30 min missa, 8h 15 min café da manhã, 15 minutos de recreio e aula. Os que estudavam, iam estudar, e os que trabalhavam, iam trabalhar às 11h 30 min, tocava a sineta e parava tudo: as aulas, o trabalho. Meia hora para brincar às 12h almoço e, após, um intervalo de meia hora. Depois, começavam as atividades novamente: às 16h 30min tinha um intervalo e seguíamos até as 18 horas, sempre com as mesmas atividades; aí tinha um recreio, a janta, intervalo, café antes de dormir, passar na capela para rezar e depois dormir. E no outro dia, iniciava novamente a rotina* (PERUZZO, 1997, p.135).

Inúmeras referências a estratégias de aprendizagens foram destacadas pelos ex-internos, onde os modos de aprender foram tecidos através de experimentações,

[16] Estes homens foram alunos do I.M.P. em diferentes momentos históricos: o Sr. Tomiques foi o 10º menino que ingressou no internado, em 1944 e o Sr. Marino iniciou sua convivência em 1949.

observações e ousadias quando executavam tarefas. Também são descritos alguns efeitos positivos dessas práticas educativas. Para ilustrar o que estou pontuando, destaco a seguir alguns fatos referidos pelos Srs. Floriano e Matheus quando mencionam aprendizagens com singulares modos de existência: *Aprendi a mexer nas máquinas da tipografia sem ter que dizer para os guris que eu não entendia. Às vezes eu ficava até altas horas da noite aprendendo a trabalhar naquelas máquinas. Para muitos eu fui mestre, na gráfica do I.M.P, e posso dizer que ensinei muitos guris, como também com eles aprendi muitas coisas. Ao longo destes anos fui admitido e me demiti muitas vezes da gráfica do Abrigo. Isso acontecia porque surgiam propostas salariais melhores em outras gráficas e eu não recusava e ia embora. Depois o Pe. João me chamava de volta e eu vinha. Eu não tenho apego às coisas, e sempre procurei melhores condições de trabalho. Era só aparecer uma proposta mais interessante que eu saía; não me fixo nas coisas como as raízes se fixam ao solo! Numa das vezes que eu estava trabalhando no Instituto de Menores, chegou um senhor "engravatado", entrou na oficina e disse assim: O senhor é capaz de ensinar um pessoal que não tem serviço? Eu lhe respondi que sim. Então, ele me perguntou se eu tinha diploma. Eu lhe respondi que não o tinha (no meu tempo, de aprendiz, não tínhamos diploma e saí do Instituto sem tê-lo) e também não precisava de diploma para ensinar. O resultado foi que não pude ensinar porque não tinha diploma; passou um tempo... e recebi um convite para dar uma palestra em Porto Alegre. O Pe. João ia me mandar e também aconteceu a mesma coisa veio um senhor aí e perguntou:"Você tem diploma?"Não, eu respondi, o meu diploma é a vida!"* (Sr. Floriano) (PERUZZO, 1997, p.125-126). *Para me repreender um tio meu me chamava de "doutorzinho" e freqüentemente dizia que eu tinha mania de ser letrado porque eu só pensava em estudar.. e dizia de forma irônica: Aonde tu pensas que vais chegar? Um dia respondi: Um dia o senhor vai ver aonde eu vou chegar ..Recordo que ele emitia opiniões em relação ao namoro com minha esposa. Ele dizia que eu não deveria namorá-la porque eu não tinha condições uma vez que eu era um cara de nível inferior ao dela. Nesta época eu já tinha 17, já tinha saído do Abrigo, e disse-lhe: eu não sei que nível é esse que o senhor fala. E foi sempre assim: agressões, insistências, ironias com a intenção de menosprezar-me. Quando ele estava doente, eu conversava muito com ele, e ele me dizia que ninguém lhe dava atenção. Foi num destes encontros que ele disse: tu estavas no caminho certo e eu errei muito contigo! Foi importante eu ter escutado isto, embora eu já tivesse concluído há muito tempo... desde o tempo*

do internato, pois ali, com o passar do tempo, aprendi a ver que foi bom termos ido para o Instituto, e eu, particularmente, aprendi a traçar muitos planos (projetos de vida), e muito lutei para realizá-los (Sr. Matheus) (PERUZZO, 1997, p. 159-160).

Também constatei o desenvolvimento de habilidades para escutar, observar e anotar Isso pode ser visto através dos assinalamentos feitos pelos Srs. Rodrigo, Marino e Tomiques: *no internato aprendi a conviver com a heterogeneidade. Existiam vários grupos afins e participei de muitos porque, quando um grupo não mais estava com meus padrões de valores, afastava - me em busca de novos amigos ou companheiros. Assim fui crescendo e desenvolvendo a habilidade de viver na periferia, jamais quis ser o "centro", o "núcleo" de qualquer grupo social. Escuto e observo mais do que falo* (Sr. Rodrigo) (PERUZZO, 1997, p. 147*). Sempre quis ser advogado. Este era um dos objetivos que eu tinha para mim. Quando fiz o vestibular para a Faculdade de Direito eu tirei o trigésimo sexto lugar (36). E aconteceu um fato interessante. Naquele tempo, tinha Latim no vestibular para Direito e eu tinha tirado (3,5) três e meio na prova escrita de Latim e depois tinha a prova oral com uma banca. Na banca tinha um professor, um padre, o Monsenhor Gurgel, que deixou a batina e outro padre. Eu estava na fila esperando para fazer a prova e estava apavorado, porque nunca havia estudado Latim. Meu conhecimento era do tempo em que eu fora sacristão no Abriguinho Infantil, e eu tinha que tirar 6,5 para completar a média 5,0 e ser aprovado. Eu pensava que não iria passar e esta era uma prova eliminatória, e eu já estava aprovado nas outras matérias. Eu entrei e disse para a banca examinadora: "olha, eu até posso sortear o ponto, mas o problema é o seguinte isso aqui que os Senhores vão me perguntar eu não sei. Agora eu sei muitas outras coisas em Latim". "Como"? me perguntaram. "É que eu fui criado dentro da Liturgia Católica e o meu conhecimento de Latim é aplicado todo dentro da religião; se os senhores quiserem que eu faça uma leitura eu faço, como também posso dizer o ofertório em Latim ou qualquer coisa sobre a missa, ou cânticos, coisas desse gênero"."Então diga o ofertório em Latim", disseram-me eles; e eu falei todo o ofertório. Passei em Latim. Fui aprovado no vestibular para Direito e foi graças ao conhecimento de Latim que aprendi no Abrigo (Sr. Marino)* (PERUZZO, 1997, p.140). *Eu tenho uma mania que é ser observador. Eu anoto as coisas interessantes que eu vejo, leio e ouço: notícias, curiosidades e depois eu as organizo e atualizo num livro que eu tenho...tem muitas coisas lá que talvez passem despercebidas para algumas pessoas...mas, para mim não...e estão lá registradas. Meu filho acertou uma questão no vestibular porque eu*

lhe passei uma dessas curiosidades que eu havia anotado (Sr. Tomiques) (PERUZZO, 1997, p.107).

Os fatos descritos acima apontam alguns efeitos do dispositivo disciplinar. Essas foram algumas das novidades e aprendizagens que vivenciei como pesquisadora, pois, como já disse anteriormente, as leituras que eu fazia me direcionavam a conceber a disciplina como um dispositivo que normaliza, objetiva e serializa o sujeito, em um viés rígido. Porém, observei que o disciplinamento pode produzir diferentes formas de criar inter-relações e subjetivações. Assim, vi-me surpreendida com os paradoxos, com os múltiplos efeitos, com as possibilidades singulares que ocorrem no campo dos possíveis das experiências de vida.

Desafiei-me, então, a pensar como as tecnologias de si instalaram lacunas e descontinuidades e produziram devires[17]. O devir não é imitação ou identificação com alguma coisa ou alguém. Tampouco é proporcionar relações formais; ele impele às mudanças

> [...] a partir das formas que tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento ou repouso, de velocidade ou lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em via de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. Esse princípio de proximidade ou aproximação é inteiramente particular e não reintroduz analogia alguma (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.64).

O efeito surpresa que esta pesquisa produziu em mim foi o de desinstalar verdades e afirmações que algumas teorias me forneciam. Entre as "novidades" que encontrei na pesquisa eu destaco as habilidades desenvolvidas no ambiente do internato, os modos de percepções, de inter-relações, de escrita e de convivência, como também as práticas normalizadoras que, ao contrário de produzir subjetividades homogêneas, desencadearam a criação de múltiplas formas de subjetivação.

Como aconteceu essa diagramação? Não empreendi essa tarefa com a intenção de conhecer "as origens" através de uma problematização que individualizasse as narrativas, mas sim os traços que me remetessem às gêneses dos sujeitos, ou seja,

[17] O conceito de devir é essencial nas inquietudes filosóficas de Deleuze e está vinculado com seu propósito de imaginar a atividade do pensamento como um modo diferente de se manifestar. A noção de devir de Deleuze é uma adaptação tomada de Nietzsche e, portanto, é profundamente antihegeliana. Devir é a afirmação do caráter positivo da diferença, entendida como processo múltiplo e constante de transformação. É a renúncia das identidades fixas em favor de um fluir de devires múltiplos (BRAIDOTTI, 2000, p.131-132).

como se deu o processo de suas constituições. Analisei e sistematizei os dados utilizando como recurso metodológico a arqueogenealogia.

Inicialmente entrevistei quatro pessoas: a primeira diretora da escola, uma funcionária do I.M.P.[18] e dois padres vinculados à Diocese de Pelotas - um foi diretor do I.M.P.[19] e o outro prestava assistência espiritual ao I.M.P., ministrando missas, além de angariar recursos econômicos em benefício dessa instituição-. Essas entrevistas foram feitas com a intenção de conhecer a gênese das histórias de ambas as instituições; após concluí-las eu percebi que havia outras possibilidades de conhecer o processo de constituição das subjetividades emergentes e produzidas na inter-relação com as práticas, dispositivos e vivências institucionais.

Optei por entrevistar alguns ex-internos, com intenção de conhecer os efeitos causados pelas práticas e discursos institucionais. Fiz um corte temporal que abrange o período de 1944 a 1970 para, assim, investigar alguns sujeitos que residiram no I.M.P. como internos e lá receberam educação escolar, como também capacitação para o trabalho. Dos seis ex-internos entrevistados, cinco receberam a instrução técnica na gráfica do Instituto de Menores e um na malharia - são eles, os Srs: Tomiques, Floriano, Marino, Rodrigo, Matheus e Antônio José-; ingressaram no "**Abrigo de Menores"** por razões diversas: orfandade de pai e mãe, e porque um dos cônjuges morreu, crises familiares, emocionais ou econômicas. Cabe ressaltar aqui que um dos critérios que adotei para escolhê-los como meus sujeitos de pesquisa foi que o ofício, lá aprendido, tivesse sido utilizado de alguma forma quando ingressaram no mercado de trabalho. No decorrer da pesquisa encontrei uma declaração feita pelo fundador e presidente do Instituto de Menores de Pelotas, Dom Antônio Zattera, em carta dirigida ao Diário Popular - um jornal periódico da cidade de Pelotas-, onde ele envia uma relação de alguns ex-alunos, e, nela, consta a seguinte observação - *todos estes estão muito bem qualificados profissionalmente os ex-alunos são o melhor testemunho do nível de educação religiosa, cultural e técnica; eles são a melhor prova da eficiência do I.M.P.: **Pelos frutos se conhece a árvore**. O IMP é a maior obra particular no gênero, com internato, de todo o estado* (DIÁRIO POPULAR, 1980). Dos seis ex-internos que eu havia entrevistado cinco constam nesta relação. Esses seis homens me foram indicados pelas pessoas que entrevistei, como também eles próprios faziam contato

[18] Esta pessoa é funcionária do I.M.P. desde sua fundação.
[19] Ele fora diretor nos anos sessenta.

com outros colegas, forneciam-me seus endereços e telefones. A escolha foi intencional e se formou uma espécie de rede entre mim e eles. A idade de ingresso no I.M.P. foi diversificada: 3 anos, dois com 6 anos, 8 anos, 9 anos e 12 anos; esses homens ingressaram em diferentes décadas e ficaram internos em média oito anos. Hoje eles atuam em diferentes áreas: profissionais liberais, funcionários públicos, comerciários e alguns estão aposentados.

Construí seis narrativas[20], de suas histórias de vida, ilustradas com fotografias, a partir da recomposição do material das entrevistas[21] que haviam sido gravadas e transcritas. As narrativas mostram a produção de subjetividade que se processou através das aprendizagens, vivências, os sentimentos e as marcas deste processo educativo. Podem-se visualizar aí as estratégias e práticas desenvolvidas na vida cotidiana que impulsionam ao desenvolvimento de saberes e cuidado de si.

Os acontecimentos emergentes nas entrevistas, documentos e fotografias constituem arquivos que narram os fatos, fornecem dados, re-memoram, marcam, pontuam, enfim, são ferramentas que auxiliam a conhecer a gênese da subjetividade. Os discursos e as práticas que analisei mostram que o I.M.P. tinha a intenção de produzir padrões de condutas normalizadas; prescrever subjetividades a serem absorvidas, como também suas possíveis transformações. Foucault (1993) nos ensinou que o poder atravessa o discurso, exercendo múltiplas operações de solidificação e de controle. O que Foucault quer dizer com discurso? Ele é um conjunto de enunciados que se apóiam na mesma formação discursiva; não formam uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível, cujo aparecimento ou utilização aparece na história. Ele é constituído de um número limitado de enunciados os quais podemos definir como condições de existência.

Através desse estudo percebi que a subjetividade se produz através de condições individuais e coletivas - práticas sociais, estratégias e dispositivos -, têm características singulares e descontínuas, atravessadas por inúmeras práticas sociais, estratégias e dispositivos. As práticas discursivas foram analisadas com as proposições teóricas feitas por Foucault, utilizando a genealogia - onde o foco de análise não revela a

[20] Ao entrevistá-los, eu lhes sugeria alguns assuntos, tais como: motivo do internamento, impressões na chegada, rotina institucional, cotidiano, relações estabelecidas, aprendizagens (do ofício e na escola, com as relações), relações com a família, vivências após o internato, trabalho na vida adulta e outros que desejassem falar.

[21] Os conteúdos das entrevistas foram fundamentais para a construção desta pesquisa uma vez que eles mostram as trilhas da produção de suas subjetividades.

universalidade de um sentido; prevalecendo a monarquia no significante-. Trata-se de analisar a economia interna de um discurso de modo completamente diferente dos métodos da exegese tradicional ou das do formalismo lingüístico (DREYFUS; RABINOW, 1995).

O que é a genealogia? A genealogia se opõe ao método histórico tradicional; seu objetivo é "assinalar a singularidade dos acontecimentos". Para a genealogia, não há essências fixas, nem leis subjacentes, nem finalidades metafísicas. Ela busca descontinuidades discursivas ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados; como também as recorrências, jogos. Ela busca os mínimos detalhes, as menores mudanças e os contornos sutis. O intérprete da genealogia olha as coisas à distância. As questões tradicionalmente consideradas mais profundas e complexas são, para ele, literalmente as mais superficiais. Isto não significa, contudo, que sejam triviais ou sem importância, apenas que seu significado deve ser buscado nas práticas superficiais e não em profundezas misteriosas. *A verdade mais profunda que o genealogista deve revelar é o segredo que (as coisas) não tem essência, ou que sua essência (foi) construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas* (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.119).

A gênese não tem causalidade de como as coisas se dão, como acontecem. São os acontecimentos que produzem a realidade, os embates sobre as coisas e não as sínteses, uma vez que essas representam a estabilidade e a harmonia. Fazer genealogia é fazer a história da sensibilidade, não se trata de examinar a subjetividade, mas sim senti-la e, então, contar o que sentimos (PLACER, 1997). A genealogia remete a conhecer tramas invisíveis que servem para clarificar os sistemas heterogêneos que produzem sujeitos, uma vez que ao investigar um objeto, encontramos as relações de poder que o tornaram possível. E, no objeto, por trás do visível, está o invisível em constante movimento; *esta forma de conhecer o objeto nos mostra que o saber é feito de formas, o visível, o enunciável, em suma, é o arquivo, enquanto que o poder é feito de forças, relações de força: o diagrama* (DELEUZE, 1996).

Os instrumentos por mim utilizados são tecnológicos, políticos e teóricos. São teóricos porque são instrumentos conceituais, inicialmente forjados no campo das idéias. São tecnológicos porque essas idéias se convertem em práticas de intervenção institucionais; são políticos porque essas práticas foram, de alguma maneira, instituídas, ou seja, de alguma maneira "aproveitaram" algumas oportunidades desestabilizadoras, institucionais ou não, e passaram a se fazer presentes. Assim, a

busca genealógica foi constituída prestando atenção aos acontecimentos narrados através das entrevistas e nos diversos documentos que analisei. Estes textos pretendem estabelecer regras, dar opiniões e são, eles próprios, objetos de prática pedagógica.

Os ex-internos, em suas narrativas, mostram os percursos percorridos, em direção ao desenvolvimento do cuidado de si e da construção de outras formas estéticas de aprendizagem. Seus depoimentos apontam os movimentos de reações aos processos de objetivação a que estavam expostos.

Os processos de objetivação se compõem de estratégias e dispositivos que o I.M.P. usava com a intenção de "lapidar" e "moldar o indivíduo". São utilizados discursos, sistemas de signos, modos e formas de produções no trabalho, práticas confessionais e rituais. Estes recursos tecnológicos pretendem produzir subjetividades homogêneas. Além de receberem a educação escolar, os menores eram preparados para o trabalho em oficinas profissionalizantes o *"**Adestramento Profissional**[22]**",* que acontecia através da sapataria, na fábrica de telas de arame, tipografia, marcenaria, padaria, malharia, olaria e eletrotécnica *que tinha em vista o aprimoramento e a vocação do aprendiz.*

As oficinas eram lugares de convivência comunitária e seu objetivo era *a promoção de educação integral do aluno, todo o esforço (sic) dirigiu-se à busca de sua formação - Graças a um bom plano traçado, podemos registrar algo de positivo: um crescimento de relações humanas entre grupos, aquisição de confiança nos adultos, criação de um clima favorável de mútua confiança entre educadores e educandos, entre menores e funcionários, um clima de família, uma comunidade*[23].

As análises dos dados mostram que os discursos institucionais do I.M.P. utilizavam-se de dispositivos para operacionalizar e instaurar práticas de falar, calar, punir, diagnosticar, como também instalar formas específicas de aprendizagens. Percebeu-se que uma das estratégias freqüentemente utilizadas para produzir subjetividades foi o dispositivo disciplinar. De acordo com Foucault (1986), a disciplina é um dispositivo de controle - em relação a si e aos outros-, e ela pode ser entendida como um conjunto de métodos, um jogo de regras, definições, técnicas e instrumentos. Constitui um tipo de sistema autônomo, à disposição de quem quer ou

[22] Este termo aparece no Relatório das atividades do Instituto de Menores de Pelotas do ano de 1968.
[23] Esta maneira de referência aparece nos Relatórios das Atividades do Instituto de Menores de Pelotas referentes aos anos de 1966, 1968, 1969, 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, 1977 e 1978.

quem pode dele servir-se, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligadas àquele que se achou seu inventor. Para que haja disciplina, é preciso, pois, que haja possibilidade de formular e de reformular indefinidamente proposições novas. A análise do dispositivo disciplinar mostra o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista, desencadeando relações de docilidade e utilidade (FOUCAULT, 1977). As técnicas disciplinares elaboram uma diagramação geral de condutas, estabelecem jogos de vigilância: rotinas, organizações, tarefas, fiscalizações, castigos.

A aprendizagem sobre os sujeitos e a aquisição de atitudes por parte deles se entrecruzam fixando um esquema de novas relações de poder e, como conseqüência, acontece um novo modo de subjetivação - são sementes híbridas[24]- a potencializar as transformações de si; como assinala o Sr. Rodrigo quando diz: *"era normal eu trocar o recreio pela gráfica. Ali me distraía e ficava experimentando outras formas de fazer as coisas. Ali eu desenvolvi o hábito de ensinar aos que estavam iniciando. Era um ensinar sem grandes teorias, sem metodologia específica. Minha vivência prática e a surpresa do novo eram a didática empregada".*

Esse fragmento de entrevista mostra a reutilização do efeito involuntário e negativo, do dispositivo disciplinar, em uma nova estratégia de ação, que fora "processada" e transformada em dispositivo normalizador (de efeito objetivante) em uma nova conformação política e econômica; e assim se produz um novo modo de subjetivação.

As palavras do Sr. Rodrigo ilustram o que Foucault chama de um preenchimento estratégico do dispositivo. Cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente (FOUCAULT, 1986, p 245). Os seis ex-internos mostram como reagiram a estas práticas de poder e desenvolveram aprendizagens singulares e um

[24] Utilizei nesta pesquisa o conceito "híbrido" porque ele é produzido por tecnologias e cruzamentos de pais genotipicamente diferentes (linhagens diferentes) que ao serem fusionados produzem marcas singulares. O híbrido é uma potência que ao interagir com o diverso produz uma nova forma, porém se houver interatuação entre si ou cruzamento ocorre segregação. Os processos de subjetivação acontecem através das hibridações e movimentos das tecnologias de si. (Essa sistematização conceitual está referenciada no Atas Bulletin, 1984).

poder sobre si, com características adversas aos efeitos objetivantes das práticas institucionais. Como conseqüência, acontece o desenvolvimento de outras formas de saberes, como também aquisição e desenvolvimento de atitudes e posturas processualizadas de forma singular que criam práticas, as quais produzem processos de subjetivação como nos mostra o Sr. Matheus: "*Posso dizer que a disciplina profissional que tenho hoje é decorrente de minha vivência lá no Instituto de Menores, como também aproveitei e estendo este aprendizado para outras formas de inter-relações (afetivas e de convívio social). Em todos os lugares que eu trabalhei sempre carreguei comigo os traços dessa disciplina; nunca tive problemas (...) aprendi a lidar com as divergências (lá no Instituto a gente vivia cotidianamente com um população heterogênea, e acho que esta vivência foi bastante positiva)"* (PERUZZO, 1997).

Porém, a reflexão que é desenvolvida em relação a si próprios não é a mesma quando se constituem como sujeitos políticos, éticos, sexuais, entre outros, uma vez que estas diferentes formas de ser estão relacionadas e conectadas aos jogos de verdade, ao estabelecimento de regras e procedimentos que normalizam práticas e inspecionam ações: *lá no abrigo eu aprendi a observar;... Nos tornamos exímios observadores; Eu não dizia que não sabia, eu ficava observando e depois fazia... Aprendi a viver na periferia...pertencer e não pertencer ao mesmo tempo;...Acho que se tem que ter essa liberdade de expressão. Eu estimulo os meus filhos a terem as suas opiniões. Eu anoto as coisas interessantes que eu vejo: notícias, curiosidades. Meu filho acertou uma questão no vestibular porque eu lhe passei uma dessas curiosidades que eu havia anotado. Eu fui aprovado no vestibular, numa prova oral de Latim porque já fui sacristão e sabia todo o ofertório; Eu fui escolhido para ficar lá trabalhando (fiquei 19 anos). Eram poucos os escolhidos. e eu fui um deles.. foi muito bom para mim, na época era uma coisa que muitos queriam, pois nos sentíamos como pássaros que quando abrem a gaiola não sabem voar*[25] *(*Srs. Tomiques, Floriano, Otávio, Rodrigo, Matheus e Antônio José*).*

As lembranças apontadas acima enunciam as estratégias que adotaram para o desenvolvimento de uma governabilidade de si sobre si, que fora criada a partir do contato que esses sujeitos tiveram com diferentes tecnologias: as de dominação dos outros e as que se referem a si. De acordo com Foucault (1990), existem quatro tipos

[25] Compilação de algumas frases extraídas das lembranças dos seis ex-internos (PERUZZO,1997).

de tecnologias: **tecnologias de produção**, que permitem produzir, transformar ou manipular coisas; **tecnologias de sistemas de sinais**, que utilizam signos, sentidos, símbolos e significações; **tecnologias de si,** através das quais o indivíduo faz um certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamento e condutas, obtendo assim uma autotransformação, com o objetivo de alcançar certo estado de felicidade, sabedoria ou pureza, que **tecnologias de poder** determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certo tipo de fins ou dominação, e consistem em uma objetivação do sujeito. Cada uma delas representa uma matriz de razão prática.

Nas lembranças dos ex-internos as tecnologias aparecem mescladas entre si e não de forma isolada e compõem a subjetividade, como veremos a seguir: "*Antes de ir para o Abrigo vivia solto com os meus irmãos. De uma hora para outra, tudo foi cortado, um ambiente completamente adverso. Foi um choque muito grande que eu nunca consegui me adaptar àquilo. Então a minha preocupação era fazer força para sair daquela circunstância. Essa mudança foi muito difícil, eu acho que foi uma surpresa tão grande como se hoje eu estivesse pescando, assim num lago e aterrissasse um disco voador na minha frente, e descessem uns camaradas. Acho que foi um impacto assim que senti, naquela época (...). Lembro que os demais iam para São José do Norte, no mar grosso, passar as férias e eu ficava trabalhando. Eu preferia trabalhar, tinha muito senso de responsabilidade(...). Em 1953, aos 16 anos, me achei apto para sair do Abrigo, para ir interpretar a vida. Fui trabalhar em Porto Alegre, no Correio do Povo(...). É impressionante como essas experiências de trabalho foram importantes para eu desenvolver minha expressão escrita. Eu era obrigado a ler muitos textos, e hoje eu tenho bastante facilidade de me expressar como também redigir textos. Sempre quis ser advogado; este era um dos objetivos que eu tinha para mim. Lembro que eu pensava: tenho que me esforçar e sair dessa! E foi o que aconteceu"* (Sr. Marino).

As tecnologias produzem efeitos (características básicas do poder) e sempre funcionam em conjunto, cada uma delas com suas aprendizagens específicas: produzem saberes, daí a positividade do poder (FOUCAULT, 1990, p.48). Elas enunciam as estratégias e recursos tecnológicos com os quais criaram formas de governabilidade: de si sobre si.

Para visualizar este processo, recorri aos estudos de Foucault (1985) sobre a **ética e o cuidado de si**. O cuidado de si é uma forma de síntese, um ponto de contato, entre a história da subjetividade e as formas de governabilidade **-** o governo de si por

si e suas articulações com as relações que se estabelecem com os outros -. O exercício do cuidado de si está ligado a duas grandes zonas: ao poder e à governabilidade- ambos intrinsecamente ligados à ética.

A ética, ou relação de si para consigo, é uma forma de subjetivação e compõe-se de quatro aspectos: **a substância ética, o modo de sujeição, as formas de elaboração de si e o Telos** - essas quatro categorias podem atuar de formas dependentes ou interdependentes entre si (DREYFUS; RABINOW, 1995). A **substância ética** é a parte de nós mesmos que é tomada como domínio relevante do julgamento ético; o **modo de sujeição** é o modo pelo qual as pessoas são chamadas a reconhecer suas obrigações morais; **atividade auto-formadora do trabalho ético,** a que se faz sobre si mesmo de modo a transformar-se num sujeito ético; e, finalmente, o **Telos** é o modo de ser que é desejado pelo sujeito ao se comportar de acordo com uma moral. Com o material empírico, procurei apontar as **rupturas nos modos de subjetivação ocorridas** nos diferentes momentos de vidas, institucionais e humanas. Diz Foucault que através da análise dessas quatro categorias é possível ver as rupturas nos modos de subjetivação. Sobre isso o Sr. Rodrigo diz: *eu tornava as minhas aulas bastante agitadas e os alunos gostavam, porque costumava trabalhar com o elemento surpresa; (...) talvez assim procedesse porque considero análogas a profissão de professor e a de palhaço. Se este perder a mãe e tiver que entrar no picadeiro, ainda assim, terá, por obrigação, de fazer o público rir, ser feliz, e eu, professor, procurava fazer o mesmo, não importavam os problemas psicológicos, materiais ou afetivos que pudesse Ter. Então, eu deixava todas as minhas pedras no corredor e, após a aula, eu as apanhava e voltava para minha vida pessoal. Para mim, o mais importante é o ser humano e eu, professor, tinha que chegar até os alunos, independente de estar ou não chateado; minha grande preocupação sempre foi a de que a matéria chegasse até os alunos, por isso era fundamental que houvesse uma identificação entre nós. Este foi mais ou menos o princípio que norteou minha prática de professor.*

Esta descrição de prática pedagógica enuncia que o fortalecimento da subjetividade acontece por movimentos híbridos[26], no entrecruzamento com o diverso e visíveis através de diferentes formas de fertilização, desenvolvidas, potencializadas e

[26] O formato negritado e sublinhado é o modo como demarquei esse conceito na dissertação. Escolhi essa demarcação para destacar esse conceito porque foi a partir dele que tive muitos insights sobre produções de subjetiviades.

singularizadas através do desenvolvimento de tecnologias de si, necessariamente referenciadas nas práticas sociais de seu cotidiano, como podemos observar na observação subseqüente, onde o Sr. Antonio José faz o seguinte comentário: *sinto que o corte do vínculo familiar gerou muitas marcas. Talvez eu não as tivesse caso a minha vida familiar tivesse sido normal. Quando eu converso com ex-colegas a gente comenta que apesar dos benefícios que o Instituto nos proporcionou, nós jamais colocaríamos um filho ali. A gente sabe como é viver assim... eu tinha bens materiais que eu não tinha em casa, mas a parte afetiva eu não tive. Foi bom a parte moral, de limite, a parte de estudo eu consegui tirar proveito*.

As palavras do Sr. Antonio José mostram que as práticas discursivas e não discursivas produzem subjetividades, e seus efeitos constituem os sujeitos. E daí decorre a importância de conhecer as técnicas de si, os saberes, desenvolvidos sobre si para, assim, conhecer os processos de objetivação e subjetivação - que se encontram entrelaçados com práticas sociais, produtoras de "jogos de verdade"-**.**

Pode-se dizer que as diferentes narrativas dos seis ex-internos apontam e assinalam as estratégias pedagógicas, dispositivos normalizadores, modalidades de controles para com o corpo, tempo e espaço. Suas falas tornam visível a instalação de lógicas inversas às proposições discursivas institucionais, ou seja, a criação de condições para o desenvolvimento e reflexões sobre si.

É um saber produzido através de processos de subjetivações, os quais são visíveis nas diferentes formas de aprendizagens, pressupõe o desenvolvimento da curiosidade, aguça interesses, desejos de ver, saber, informar-se, procurar coisas originais. Enfim, requer um sujeito que aprenda a perceber detalhes, às vezes banais, mas fundamentais na construção de conhecimentos/saberes em relação a uma cultura de si. Esses movimentos de composição e recomposição aconteceram a partir do desenvolvimento de potenciais, aprendizagens e sensibilidades - em relação ao escutar, observar, escrever e relacionar-se -, os quais foram produzidos através de tecnologias híbridas. O sujeito potencializa-se nas inter-relações que estabelece consigo, como também através do contato com as diferentes práticas sociais e institucionais[27] que configuram seu cotidiano. Estas, por sua vez, tendem a normalizar condutas e ao mesmo tempo desinstalam formas e composições antigas; e assim

[27] Quero assinalar aqui que as instituições são concebidas enquanto práticas sociais que, em sua particularidade, existem pela ação dos que cotidianamente a fazem e pelo reconhecimento desse fazer como uno, necessário, justificado (GUIRADO, 1986, p.14).

acontece a possibilidade de abrir um interstício para a fertilização de um novo campo de vetores de forças. Este movimento apareceu nos depoimentos, e para mim foi uma novidade, uma vez que as práticas normalizadoras agiram e produziram formas singulares de relações com a vida. Escutei depoimentos e considerações favoráveis à experiência institucional (no I.M.P.). A disciplinarização, a que foram submetidos estes seis homens levou-os ao desenvolvimento de habilidades para escutar, observar e sistematizar anotações; como também, apropriaram-se de uma grande sensibilidade para perceber as estratégias que sustentam as relações cotidianas. Este efeito disciplinar foi uma das surpresas com que me deparei, uma vez que as leituras que eu fazia direcionavam-me a conceber a idéia de disciplina como um dispositivo que normaliza, objetiva e serializa o sujeito, em um viés rígido, implacável.

Surpreendi-me com os paradoxos, com os múltiplos efeitos, com as possibilidades singulares que ocorrem no campo dos possíveis da experiência. Dessa forma pode-se dizer que disciplina produz diferentes formas de criar inter-relações pessoais, aprendizagens e saberes. Percebi que as tecnologias operam e produzem efeitos, uma característica básica do poder, e daí decorre sua positividade - a de produzir saberes e ações sobre ações possíveis. Talvez, neste momento, seja importante relembrar algumas palavras do Sr. Floriano: *"eu sempre digo que o meu diploma eu consegui na escola da vida"*. Aqui se instala um desafio que é fugir da crença de que as "disciplinas institucionalizadas"[28], e só elas, produzem saberes. Este "diploma" foi obtido através do desenvolvimento de aprendizagens com habilidades e sensibilidades para escutar e sentir as palavras e as coisas que nos circundam.

Há uma mistura de novos saberes com o velho, e, então, acontecem a processualização e a aquisição de outras formas de aprendizagens, produzidas com a utilização de uma tecnologia híbrida**.** O efeito surpresa que esta pesquisa produziu em mim foi o de desinstalar verdades e afirmações que algumas teorias psicológicas me forneciam. Entre elas eu destaco as práticas normalizadoras que, ao contrário de produzir subjetividades homogêneas, desencadearam a criação de múltiplas formas de subjetivação.

Talvez, neste momento, seja importante relembrar algumas palavras do Sr. Floriano: *"eu sempre digo que o meu diploma eu consegui na escola da vida"*. O que

[28] São as disciplinas que compõem o currículo dos cursos de formação que conferem os diplomas reconhecidos oficialmente e que dão plenos direitos de atuação profissional.

é a vida? Que formas de vida existem? Como seres humanos que somos, interagimos no meio que nos circunda, estabelecemos relações, trocamos afetos e experiências, como também produzimos outras formas estéticas de viver.

O diploma da escola da vida é obtido através do desenvolvimento de habilidades e sensibilidades para escutar e sentir as palavras e as coisas que nos circundam. Este é um processo de aprendizagem que chega de mansinho e aos poucos vai contaminando. Há uma mistura do novo com o velho, e, então, acontece a processualização de outras formas; produzidas com a utilização de uma tecnologia híbrida.

A vida humana pode ser comparada com uma viagem, que tem um início e um fim; porém, o percurso pode ser feito de várias maneiras. Isso me faz lembrar algumas palavras que meu pai me dizia quando eu era criança: "*a mala a gente ajeita durante a viagem*"... Tais palavras me servem como referência de vida, me desafiando a olhar as bagagens que estão na "mala" da vida - teorias e sensações-, minhas companheiras nesta viagem. Uma bagagem composta de forças: afetos, emoções, relações, raivas, formas; saberes e teorias.

Forças e formas constituem o que somos! Como viajantes podemos **re**dimensionar, **re**arrumar, abandonar ou agregar coisas em nossa subjetividade. E sua **re**composição depende das interlocuções estabelecidas com as inter-relações subjetivas, que estão entrelaçadas com as formas através das quais escutamos, percebemos, sentimos e estabelecemos vínculos conosco e com aquilo que nos cerca.

Não importa o que pensem de mim o que importa é eu saber quem eu sou!; O meu diploma é a vida!; o Direito é a arte de interpretar as leis fora da exegese. Então, o advogado hoje para ele ter sucesso ele tem que ter a arte de criar o Direito dentro da lacuna da lei; fui crescendo e desenvolvendo a habilidade de viver na periferia, jamais quis ser o "centro", o "núcleo" de qualquer grupo social (...) escuto e observo mais do que falo; a vida nem sempre é como a gente quer, ela tem cursos que não controlamos e então necessitamos buscar outras alternativas para viver e ser feliz. Eu ficava muito tempo só tecendo as malhas e isso me fazia pensar muito, tecendo com os fios, criando formas e vendo surgir as coisas que a gente inventava, a música é uma arte que se aproxima da arte de tecer os fios, que aprendi na malharia.; quando minha mão toca nas cordas, sua vibração produz sons que tocam em mim e nas pessoas; o "sentimento" não é algo unilateral, mas um potencial que todos temos e podemos desenvolver (Srs. Tomiques, Floriano, Marino, Rodrigo, Matheus e Antônio José).

Agora farei uma pausa neste relato|problematização em que muitas coisas aconteceram e palavras foram ditas. Foi partindo do Livro de Registro de Ocorrências da Escola Estadual Padre Anchieta, fundamentada por teorias e (pré) conceitos a respeito da instituição e da disciplinarização, que fiz muitos percursos com os Srs. Tomiques, Floriano, Marino, Rodrigo, Matheus e Antônio José.

Estes cinco homens viveram um longo tempo das suas vidas no Instituto de Menores de Pelotas, suas narrativas são testemunhos dessas hibridações da produção de subjetividade.

REFERÊNCIAS

ATAS BULLETIN TISSUE CULTURE TECHNOLOGY AND DEVELOPMENT, New York, Centre for Science and Technology for Development, v.1, nov. 1984.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAIDOTTI, Rosi. **Sujetos nómades:** corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea**.** Buenos Aires: Paidós, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Tradução de Claudia Sant´Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana.** Tradução de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. . **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v.1

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Coordenação de tradução Ana Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v.4

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a. v.5

DREYFUS, Humbert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel**. História da sexualidade 1: a vontade de saber.** 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** 6.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Traducción de Mercedes Allendesalazar. Barcelona: Paidós, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1977.

GUATTARI, Félix**. Caosmose:** um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUIRADO, Marlene. **Instituição e relações afetivas**: o vínculo com o abandono. São Paulo: Summus, 1986. 213p.

PLACER, G. Fernando. **A subjetividade como desafio de despropósito**. Trabalho apresentado no Seminário realizado no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, agosto de 1997. [Não publicado]

POERSCH, J. Léo. Universidade Católica de Pelotas 30 anos. Pelotas: Educat,1991.

NASSAR, Raduan. Um copo de cólera. 5.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NASSAR, Raduan. Menina a caminho e outros textos. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PICCININI. Victorino. Instituto de Menores de Pelotas. Pelotas, 1993.

PERUZZO, Rosária Sperotto. Abrigo de Menores: hibridações na constituição de si. 1997.302f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 1997.

PERUZZO, Rosária Sperotto. Das artes de viver e das possíveis hibridações de subjetividades. 2002. 440f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

6ª SEÇÃO
HOMENAGENS:
CELEBRANDO OS ENCONTROS, PALAVRAS E FILOSOFIAS

26. BIOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS COM A ESCOLA RURAL: REFLETINDO COM A PRÁTICA[1]

https://doi.org/10.36592/9786587424576.469-482

Gomercindo Ghiggi[2]

Ante o prazeroso desafio de produzir um texto para homenagear Osmar Miguel Schaefer, retomo uma dimensão da vida que me nutre e me faz pensar: são experiências vividas junto à escola rural. Creio poder afirmar: o meu querido professor Osmar, assim como eu, viveu o mundo e a cultura que cerca a escola rural, muito particularmente a escola plantada em minifúndios onde se enraizaram migrantes (como alemães e italianos aqui representados, respectivamente pelo Professor Osmar e pro mim). Apostando no diálogo que há de surgir com o Professor Osmar, partindo da minha própria história, este breve e *simples* escrito recupera discussões relacionadas à identidade e à peculiaridade cultural de colonos, suas ações e sua forma própria de fazer parte da totalidade social, com particular destaque à luta pela sobrevivência, simbólica e material, em sua sempre endógena relação com o mundo escolar. Para tanto, o texto remete para categorias de compreensão de raízes da educação e da escola rurais, das *brigas silenciadas* entre a cultura rural e a cultura urbana e dos indícios favoráveis à constituição da identidade da mesma escola rural, e conclui indicando a esperança na afirmação do mundo rural, a partir do trabalho de escolas ali constituídas.

1 Descobrindo raízes com a escola rural

Nasci em meados da década de 50. Faço parte de segmento social que nasceu com *a sensibilidade rural*, permanecendo até o início da década de 70 em situação de profundo distanciamento do mundo *urbano*. O período de desenvolvimento dos *anos JK* e o *milagre brasileiro*, decisivos à mudança de paradigma para a compreensão de mecanismos de exclusão social e de mudanças de comportamentos que ocorreram no Brasil, particularmente com o início da era da TV (nos anos 50/1), não vivi e sequer

[1]Texto originalmente publicado GHIGGI, G.. Biografando experiências com a escola rural: refletindo com a prática. In: Gomercindo Ghiggi; Celso Ilgo Henz. (Org.). Memórias, Diálogos & Sonhos do Educador: homenagem a Balduino Antonio Andreola. 1ed.Santa Maria: Pallotti, 2005, v. 1, p. 269-284.

[2]Professor aposentado – FaE/UFPel – ghiggi@ufpel.edu.br.

acompanhei de longe. Enquanto eu transitava sob a organização social governada pelas autoridades paterna, educacional e religiosa, como critério de vida (onde *castigo e sermão* produziam *comportamentos*...!), do outro lado do mundo (pode ser o Rio de Janeiro e as passeatas estudantis) a história movia-se em contestação ao modelo *adulto*, através do questionamento às instituições e aos valores hegemônicos, ante um desafio: as estruturas, mantidas pela autoridade inquestionável dos pais, da igreja, da escola e da política, carregavam o imperativo da avaliação. Toda e qualquer autoridade era questionada. Confusão moral e opções individualizantes passaram a fazer parte do mundo das relações sociais. Gerava-se uma *cultura jovem* através da qual contestação e rebeldia tornaram-se marcas *desejáveis*.

De fragmentos de vida familiar, como acima citados, lembro que muitos que frequentamos a escola urbana fizemos parte da *cultura do silêncio, do sofrimento*[3]*,* de perdas e aprendizados, quadro não exposto na condição de *cultura vitimizada* ou masoquista, ante os que participaram e participam da luta pela sobrevivência e por espaços culturais, além de reduzidos, expostos ao mesmo silêncio, ou submetidos à fala de quem detém o poder da fala, da definição de normas comportamentais e da constituição de valores na condição de parâmetros à família, à escola, ao trabalho e à estrutura religiosa.

Da escola primária rural é possível retomar *guardadas* lembranças, preciosas recordações, não raro mantidas sob *véu*, e importantes e desafiadoras experiências. São as Escolas Rurais de Primeiro Grau Incompleto, atendidas por um único professor, decisivas balizas para aquisição de *ferramentas para a vida*: *fazer conta* de cabeça e ler a palavra *escrita*. Os prédios, não pouco *muito longe* de casa, eram acessados "*de pé no chão"*. Muitos períodos de aula eram rompidos para realizar atividades familiares (lavora...!). O professor, merendeiro, secretário e líder comunitário, era referência moral e política importante, perdendo, em status, apenas para a autoridade religiosa. Assim, as escolas unidocentes rurais, com ensino *tradicional*, *funcional* e *eficiente*, tendo por base a ordem das relações e as necessidades imediatas das pessoas,

[3] O sofrimento de *perto* é tragédia e de longe pode tornar-se comédia, particularmente quando desumanizações são banalizadas e tornam-se *acontecimento de todos, visto e lido por todos*, sempre, porém, instâncias definidoras de subjetividades que constituem outros *eus*. Falo de sofrimento *de pele* e conceitual, epistemológico, subjetivo, afetivo..., aquele que só com muita *teimosia* é suportado, quando a vida é negada permanentemente e a raiva e a ira fundam-se na revolta "*em face da negação do direito de 'ser mais' inscrito na natureza dos seres humanos*" (Freire, 2000:79).

a situação dos *pequenos agricultores*[4], apontam para reflexões fundamentais para o que dá suporte à compreensão, hoje, do mundo rural, porque muitas origens e identidades estão ali alicerçadas e porque majoritariamente as professoras e professores com quem dialoguei ao longo do tempo atendem crianças de cultura rural, contexto do qual elas também fazem parte.

Recordando minhas vivências, aportam ao meu pensamento escritos de Freire quando avalio a experiência com a família a partir do trabalho, da igreja, da escola primária rural: dificuldades, *geografia da fome,* relacionamentos humanos interditados, injustiças ainda não bem visualizadas, cotidiano do qual extraí fundamentos para a vida (Freire, 1995). Os mesmos escritos freirianos (espelhos) remetem-me a dimensões de vida singulares e ricas em significações, produzidas lá onde o "*tempo fundante*" (Freire, 1997) é uma categoria a ser pensada, não em função do *fechado cronograma* da produção moderna, mas dos ciclos da produção e da reprodução da vida; ali onde a natureza é definidora de tempos e espaços, de significados e condições de possibilidade de intervenção na vida e nos aprendizados. Tempos e espaços onde as coisas[5] têm significados de construção de vida, cuja ausência/presença constituem aniquilamentos e esperanças; tempos e espaços de silêncios geradores de vida e revisões de rumo; espaços e tempos que paradoxalmente não estabelecem imperativos concorrenciais pelo *mecânico domínio*... e que não demandam *fugir do barulho* da máquina inventada pelo homem.

É nesse contexto que construí uma história de *brigas* (comigo mesmo, com as autoridades constituídas e com a própria natureza), descobertas e possibilidades de análise de *reproduções* diversas: família, escola, igreja, o que me colocou em posição de defesa dos direitos dos trabalhadores (rurais em particular), do seu direito à vida plena e à escola *inteira e de qualidade*.

2 A relação do *rural* com o mundo *urbano*: encontros e desencontros

Assim como encontro em minhas memórias, descobri muitas histórias semelhantes em pesquisas com jovens e adolescentes oriundos ou ainda *fincados* no

[4] Hábitos, eternos e complexos sacrifícios, sofrimentos e silêncios, esperanças, solidariedade e religiosidade: categorias fundantes do *ser colono*.
[5]A indumentária, por exemplo, constituidora de significados e identidades, era, quanto à renovação, momento de celebração (lembro meus tempos de privação: infância e juventude!!).

meio rural. São enfrentamentos de perspectiva cultural nova e adversa, que se confronta, ainda, com a rural. Falo de ambientes urbanos não pouco hostis ao *colono*, ao que *não fala bem o português*, ao *descendente* italiano, alemão, polonês etc.

E foram principalmente as lembranças acima que me oportunizaram a descoberta de categorias para ler escolas de professoras-alunas que participaram do Curso de Formação de Professores em Serviço – Pedagogia Séries Iniciais – da Faculdade de Educação da UFPel, possibilitando, assim, investigação conjunta para dar conta do desafio de produzir ciência a serviço da vida e das necessidades humanas. As condições a partir das quais se movimentavam crianças de zona rural, como o próprio Freire constatou, não raro continuam *degradantes*. São condições socioeconômicas aviltantes que encontrei durante os percursos pelas escolas onde atuam as referidas professoras-alunas: inverno rigoroso e lá estão elas, crianças de sete, dez ou doze anos, de *chinelo de dedo*, tremulando *de frio e devorando* a merenda escolar. São crianças com dedos e unhas que denunciam o duro trabalho que a *infância* realiza na lavoura; lá estão crianças em salas de aula cujos móveis acusam o descaso com a educação, contexto em que a fome ainda anda solta produzindo novas vítimas. É a criança com fome, agregada à representação familiar de fracasso e de conformismo. Lá estão crianças em sua situação socioeconômica, religiosa e de severos valores familiares, presas ao mundo adulto: pai/mãe, professor/a, pastor/a, padre, modelos e instâncias de produção social de suas subjetividades, de suas visões de mundo, de seus jeitos de estar e agir em sociedade. A dependência cultural, que é possível constatar pelas escolas do interior [6] atrela-se às instituições cuja autoridade impõe-se naturalmente, com tímidos questionamentos, diferentemente do que ocorre em contexto urbano onde o mundo da criança tem, como autoridade central, não raro, a representação institucional produzida por meios de comunicação, embora produzindo o contraditório.

O diálogo freiriano, condição política e epistemológica para esta reflexão, impõe *encontros* com as comunidades escolares rurais. É diálogo que nasce a partir da produção do mundo social que as pessoas realizam, o que ocorre em relação sempre tensa entre fragmentos e marcas estruturais que a sociedade carrega consigo, em suas

[6] Obviamente a situação vai mudando. O mundo que encontrei – final dos anos 90 - , é possível afirmar, mudou: as tecnologias de informação permitiram acesso (lá no mundo rural) a informações e conhecimentos, antes privilegiadamente ao alcance do mundo urbano. Da mesma forma, as famílias rurais passaram a ter acesso a *bens e confortos,* pouco comuns nos tempos da pesquisa e ausentes no *meu tempo*.

desiguais relações de produção e formação. Em tal contexto e ante a perspectiva de compreensão que acima aponto, as professoras, dizendo-se *inspiradas* em Freire, reorientavam concepções e práticas curriculares por produções críticas extraídas do próprio contexto em que se situavam, experimentando atos coletivos de descentralização do poder, perseguindo conquistas a favor da autonomia, não apenas de alunos, mas das próprias comunidades culturais e produtivas.

Tais *empreendimentos* produzem questionamentos densos em torno das possibilidades e dos limites da escola e das próprias análises que realizamos, ante o que é fundamental discutir fatores políticos que querem dar forma à educação para a liberdade. Por isso, com Torres é necessário perguntar: "*se o sistema escolar é uma arena de luta nas formações sociais (...), quais são os espaços reais dessa luta? Isto é, os espaços que contribuirão para o processo da organização política do oprimido existem*?". Da mesma forma, é substancial inquirir quais as possibilidades da escola rural: se, "*paradoxalmente, esses espaços contribuirão para o processo de legitimação do estado capitalista através de um sistema indulgente do estado, mas sistematicamente obstruindo seus elos orgânicos com a classe trabalhadora e os movimentos sociais?*" (1998:95-6)

3 Escolas rurais e produção de identidades

Embora não com a sistematicidade convencional, trago problematizações que nascem do mundo de *pessoas rurais* que fazem da escola o *grande espaço*, não apenas de *sobrevida*, mas de resistência e representação de esperança de *vida melhor*. Mas, que escolas rurais são estas nas quais encontramos professoras-alunas em sala de aula, trabalhando com alunos de séries iniciais? Serão estruturas que expressam e atualizam uma sociedade autoritária, apostando em competentes processos de produção da conformação das novas gerações, por indivíduos consumidores de modelos impostos? Ou escolas onde "*o princípio do mercado e a metáfora da livre escolha tendem a instituir-se, simbolicamente, como a lógica de funcionamento desejável (...)*" (Correia e Matos, 1999:11)? Ou serão espaços onde as pessoas, *puxadas* pela perspectiva redentora da educação, podem reunir-se e pensar alternativas de resistência e de enfrentamento para projetar sobrevivência digna a partir do trabalho na lavoura?

Buscando estabelecer o contraditório, lembro que as escolas com as quais trabalhei localizam-se em periferias *urbanas* e em áreas *rurais*. As urbanas recebem

alunos filhos de operários, biscateiros, desempregados, pequenos comerciantes, domésticas, donas de casa, não poucos de famílias classificadas como *desagregadas*. Esta última variável, para as professoras, remete à possibilidade de compreensão do comportamento das crianças em relação à estrutura social, relacionando desestruturação da vida privada a comportamentos *desviantes* às situações macroestruturais organizadoras da vida em sociedade. Perguntando pelo sentido que atribuímos ao desvio e às ações de correção, pelo controle e disciplinamento que a sociedade institui, é imperativo enfrentar a razão a partir da qual se aceita a afirmação de que famílias e instituições *desagregadas* causam comportamentos desviantes. Então, vejamos: moram em habitações e infraestrutura insuficientes; com desilusões acumuladas, as crianças levam, à escola, revoltas e inconformidades produzidas em suas relações com o mundo; as professoras trabalham tais situações e conseguem *sobrevida* nos processos de ensino-aprendizagem, embora *sofridas* com a situação da educação no Brasil, com salários cada vez mais aviltados, convivendo com democracia formal e com direções não raro burocráticas e autoritárias; as professoras avançam tanto na qualificação do trabalho como na compreensão teórica dos limites e das possibilidades que a escola é capaz de produzir. Assim, parece haver, nisso, uma crença: "*a maior parte dos males (...) são devidos à má organização social, e que os homens, por sua vontade e seu saber, podem fazê-los desaparecer*" (Malatesta, 1962:7).

As escolas rurais, semelhantemente às urbanas, recebem crianças com *visibilidade física* indicadora de vida negada e roubada. Denunciadas por mãos calejadas, carregam para a escola as marcas do sofrimento, da dor, dos silêncios impostos e produzidos *naturalmente*, para quem a vida lhes ensinou que elas não têm "*... a mínima importância (...); quem agradece sorrindo a quem pisa no meu pé*". Donde nasce essa cultura, constituidora de *identidades acentuadamente econômicas*, cuja marca vai sendo selada em *geração naturalmente assim*? Poderá a escola produzir problematizações, tensionamentos suficientes para imprimir *movimentos* com o que já está dado e historicamente consolidado? Terá, a professora, em sala de aula, e na condição de liderança e autoridade junto à comunidade, motivos que permitam interferir na desconstrução de processos constituidores de fragmentos culturais e políticos como acima anunciados? Que relações a escola rural mantém com o entorno sócio-cultural-político do mundo cotidiano? Com que códigos se movimenta? Em relação ao saber científico e à cultura urbana, que códigos, pensados

e produzidos pela humanidade, estão interditados, quais imagens e falas estão proibidas? Que desautorizações ocorrem em relação a códigos, falas e sinais mais *primitivos* e *primários* que ocorrem no mundo rural? Sabermos que negados os códigos próprios da linguagem e da gramática produzida no meio rural nega-se curricularmente o saber de que são portadoras as pessoas dessa cultura, obrigadas a freqüentar a escola não pouco ainda com *cara urbana*, quadro gerador de submissões e obediências diversas, particularmente desde a produção simbólica da superioridade urbana.

Sobra, é provável, o imperativo do aprimoramento da capacidade da escuta do que é *latente* nas vidas *corporificadamente* maltratadas desses sujeitos, negociando compreensões, olhares e descobertas, não apenas para entender o *escondido* que há na relação humana, mas para compreender a própria tarefa da escola. Para tanto, guardo comigo falas de meninos e meninas que escondem e denunciam violência física e simbólica e *represamentos corporais e morais* identificadores de subjetividades constituídas desde a infância (subjetividades a*derentes à pele*, com competências constituídas por trocas objetivas e intersubjetivas, onde forte é a *natureza*) e com visibilidade reduzida, que participam do cotidiano da escola e que é possível verificar na expropriação simbólica do mundo da cultura por eles construída.

O mundo no qual se situa a escola rural não raro continua incorporando intensos processos de exploração, originários da ciranda econômica capitalista e do próprio saber científico, tanto por permanentes pesquisas em que os agricultores veem-se envolvidos quanto por meio de constantes violências simbólicas que se materializam pelo desprezo ao *saber comum rural*. É um mundo onde continuam profundas as raízes fatalistas, não apenas em relação à vontade divina, mas relativamente à organização das relações econômicas e sociais. O urbano, como espaço e tempo axiologicamente superiores ao rural, é presença agitadora no imaginário de estudantes/filhas e filhos de agricultores; padecem, sim, com a escandalosa e ostensiva agressão física e simbólica por parte de *poderosos* pela via da superioridade intelectual e econômica, com definição de parâmetros para pensar a vida e suas relações. Embora dispersas, as categorias *sofrimento, silêncio, vergonha, palavra, solidariedade e quebra* dão ajudam a compreender a complexa *simplicidade* que envolve pessoas do campo. Simplicidade de pessoas que vivem histórias que não vêm da TV, mas

construídas no mundo da vida. Embora difusamente, esses agricultores vêem o *estado* subsidiando a grande produção, com seus já identificados *desvios*.[7]

As relações religiosas, por sua vez, continuam intensas e formadoras de comportamentos. O próprio conceito de solidariedade sofre tensionamentos: como ser solidário num mundo marcado pela ganância e pela guerra de todos contra todos...? As *quebras*, produtoras de reações e contra-hegemonia, aparecem com a mesma velocidade que ocorrem no conjunto das relações humanas e sociais que hoje a humanidade presencia. A *quebra*, em sua sempre tensa relação com a *continuidade*, é sinal de essência na justa medida que obriga os humanos a repensarem o aprisionamento conceitual e comportamental que faz parte do constructo mantenedor da ordem vigente em que vivem, em particular pequenos produtores rurais. Quebra/continuidade, que destrói/preserva, atinge relações sociais e processos produtivos, atividades e suas relações com produtos, troca de experiências e alternativas de conquista de *sobrevida*. Essa quebra, conceitual, epistemológica, moral e política, chega às pessoas do meio rural com velocidade intensa, tal como ocorre com a cultura urbana, num mundo que pode ser parcialmente capturado pela vivência e pela teoria, possibilitando aproximações e decodificadoras complexidades e pluralidades que o compõem. São q*uebras* que passam a fazer parte do cotidiano rural, embora outrora antagonizante em relação à cultura urbana, ou esta em relação àquela.

As reflexões aqui expostas levaram-me a perguntar, a mim mesmo e a filhos e filhas de agricultores: em que medida as leis da natureza ainda organizam códigos, representações e práticas do/no meio rural? Em que medida as descobertas científicas estão sendo impostas como critério de valor e vida para organizar o mundo rural? Em que medida a integração ou a multiculturalidade ultrapassa a pecha *idealista* de grandes encontros dialógicos entre ciência e saber ordinário das pessoas que produzem o mundo da cultura rural?

Em contato com estudantes, discutimos, certa vez, a situação familiar dos mesmos: origem, concepção e valor do trabalho, produção e comercialização da produção. Foi momento de reveladora surpresa: embora os estudantes, com larga

[7] Conversando sobre *financiamentos à produção agrícola* com um pequeno produtor, por ocasião de uma das visitas a uma das escolas envolvidas com a pesquisa, enfaticamente fatalista, afirmou: "*os grandes conseguem, sempre foi assim. Prá nós sobra pouco, porque o governo não tem dinheiro*", fala que torna imperativo perguntar pelos enraizamentos e desenraizamentos que constituem códigos de organização do mundo rural e sua tensa relação com o estatuto da urbanização que pulula a imaginação das pessoas: não apenas dos filhos agricultores, mas dos próprios pais, olhando para o *atrativo mundo fácil e prazeroso da cidade que "nós aqui não temos*."

espontaneidade, se mostrassem críticos em relação à vida que levavam e como construíam as relações econômicas, revelavam fragilidades acentuadas acerca de resistência, enfrentamentos e constituição de alternativas para mudar o mundo cultural e econômico que os cercavam. Será que isso se deve à falta de domínio de básicos conceitos que predominam no campo das análises de tais relações? Sabem, eles, que o valor dos produtos e das mercadorias está diretamente relacionado à atividade produtiva neles incorporada? Mudará a sua situação conhecer tal *explicação*? Explicará, tal assertiva, suficientemente a condição de explorados? Quando recebem R$ 0,05 por um determinado produto, sabendo que no mesmo dia será vendido a R$ 0,25 pelo comerciante, ao mundo das *macroanálises* é evidente que os cinco centavos não representam em preço o valor do trabalho investido na produção. Aos demais o que interessa é o *preço das mercadorias* e não a atividade produtiva que está ligada ao produto, enquanto caminho à compreensão do seu valor. Tais análises explicarão o fenômeno que enfrentam? Que categorias explicam o fato de os agricultores continuarem *produzindo* sabendo que *são explorados*? Têm *estruturas de consciência* que possibilita a compreensão dos fenômenos que experimentam? De toda a maneira, os alunos, sempre "*atentos à informação*" (expressão da professora) permaneciam *quietos* e escutavam...

E que Estado está na vanguarda da definição e manutenção do modelo socioeconômico acima indicado? Se por um lado o neoliberalismo exige o *afastamento* do Estado à constituição das relações sociais, observa-se, por outro, que o mesmo Estado é exigido privativamente no subsídio às *empreitadas econômicas* a setores hegemônicos: oligarquias comandam o sistema político e, conseqüentemente, o Estado, utilizando-o para benefícios privados. Há, assim, um senso comum bem postado na representação dos filhos de pequenos produtores rurais, que, por razões novamente complexas, pela formação cultural, pouco produz alternativas de resistência, mas indignação desconexa. É principal avançar na compreensão do senso comum que domina e orienta práticas cotidianas e perguntar porque as pessoas, questionadas acerca da realidade com as quais estão envolvidas, indignam-se, têm atitudes de aparente resistência, enquanto a prática continua reprodutora. Ou seja, embora a indignação exacerbada que não raro é possível observar, há conformação e *julgamento moral empiricista* recorrentes que acabam colocando as pessoas em atitude comportamental fatalista.

As quebras/continuidades prosseguem: a *gurizada rural* defende, no *colégio*, comportamentos *ecologicamente corretos* e no *duro trabalho* da lavoura há devastação de matas nativas e uso indiscriminado de agrotóxicos porque "*facilita o trabalho*". Os alunos falam de alternativas que têm para *enfrentar a vida*, a partir do tamanho da propriedade, em vários casos com intensa produção de fumo como cultura principal, e culturas diversificadas para "*sustento familiar*". Numa determinada escola apenas um aluno pertence a família que produz em *condomínio,* alternativa econômica que é mediada por associação que organiza agricultores para produzir e comercializar produtos: suinocultura e leite.

Os alunos revelam fantástica intimidade com a vida agrícola: preços, alternativas de produção, épocas de plantio, dificuldades, a exploração que sofrem com os atravessadores, o que chega a ser manifesta em meio a alguma revolta, não resultando, como dito, em alternativas capazes de dar conta do alto e crescente grau de indignação que revelam, porque em estágio de "*consciência ingênua*" e conformista (Freire, 1974) e porque, é provável, ainda atuam no nível do "*empirismo moral*", determinando valores conforme o imediatismo das experiências que constituem (Lefebvre, 1967), transferindo para os outros a responsabilidade da solução de problemas que enfrentam. De qualquer forma, sabem que a "*lógica da exploração inicia no empobrecimento do interior, na extinção dos camponeses e no êxodo rural para as cidades...*" (Petras, 1999:26).

4 Conclusão a favor da esperança...

Para compreender um pouco mais o mundo acima fragmentariamente desenhado, e para fortificar a esperança, trago Freire novamente à memória: os oprimidos comumente não passam de "*apêndices descartáveis*" da história e dos sonhos e desejos de outros. Freire marca sua obra destacando o que está marginalizado, o que está fora. Torno presente, da mesma forma, um principal questionamento à escola: tem realizado o projeto que anuncia, pelas competências diversas que afirma desenvolver? Alves, ao analisar o que as escolas têm feito com as expectativas, os sonhos e as esperanças com o que educandos dirigem-se à escolarização, afirma que elas dedicam-se a ensinar "*conhecimento científico*", buscando, pela competência, que tal ocorra. "*E isso é muito bom*", tomando a ciência como *um "meio indispensável para que os sonhos sejam realizados*." Mas a ciência

não "(...) *é capaz de fazer os homens desejarem plantar jardins. Ela não tem o poder de fazer sonhar (...). É a beleza que engravida o desejo. São os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos isolados num povo".* Alves explicita seu espanto frente à incapacidade das escolas gerarem e cultivarem sonhos, não pouco interditados em nome de conceitos atados à aquisição do conhecimento científico: "e*nquanto isso os meios de comunicação, principalmente a televisão, que conhecem melhor os caminhos dos seres humanos, vão seduzindo as pessoas com seus sonhos pequenos, freqüentemente grotescos*" (*1999:26*). Incluindo nossos cursos de formação de professores, durante longos períodos os educadores aprendem teorias científicas sobre educação. Esquecemos, quiçá, de formar sensibilidades (acompanhadas pela força do raciocínio, da vontade e do coração) para reconhecer o belo, o prazer, o mundo que está fora do modelo científico hegemônico. Professoras e professores acima citados, na contracorrente, realizam esse sonho ao lidar com a lógica que proporciona a integração da criança à sociedade que, com seus códigos, possibilita ao aluno atuar com mecanismos de defesa que o colocam em posição de produção da sobrevivência, material e simbólica, e proporciona condições para que (inter)subjetividades aconteçam e gerem situações favoráveis ao tensionamento entre integração e estratégias (Carvalho, 1999).

Professoras e professores *desnudam* suas esperanças *"em um mundo melhor e gente feliz*", na condição de mulheres e homens/professoras e professores, refletindo *"(...) razões objetivas para prosseguir vivendo e lutando*" (Santos, 2000:11). Faziam isso trocando material, experiências, com colegas do Programa de Formação que frequentavam. É esperançoso encontrar esse entusiasmo, por exemplo, numa escola rural com três turnos de funcionamento. O terceiro turno, vespertino, atendia jovens agricultores de quinta à oitava série que havia *"parado de estudar por necessidade e hoje voltam à escola para melhorar a vida*", afirma uma das professoras, complementando: "é *uma nova esperança que vai sendo construída por essa gente*.".

Provocadas a falar sobre a esperança que encarnam, a mesma é definida como "*algo que existe no dia a dia, pois sem ela jamais teríamos coragem de entrar numa sala de aula e tentar mudar alguma coisa.*" Ou, ainda, a *"esperança é o coração da sala de aula, pois se estamos buscando e conseguindo, se idealizamos algo e estamos chegando lá, essa é a chave: esperança*". E, para tanto, é necessário construir espaços para o distanciamento crítico, condição de possibilidade não só para refletir o que se faz, mas redirecionar a prática.

As professoras lembram lugares e tempos onde ocorrem mudanças em relação ao mundo da cultura rural. Lugares e tempos diferentes, próprios de aprendizagens que ocorrem com seus singulares ritmos, diferentes, reveladores da "*heterogeneidade dos tempos e das lógicas de aprendizagem (...)",* acrescido da constatação de que o espaço social da escola deixou de ser *"espaço comum, criador de identidades partilháveis, para se tornar um espaço projetivo de subjetividades que não podem, todavia, exprimir-se como tais"* (Correia e Matos, 1999:20-1). As pessoas aprendem *com o tempo*, com base em espaços e influências culturais condicionantes (não determinantes!), além dos ritmos próprios de cada um, que dão visibilidade e perspectivas às pessoas, potencialmente produtoras de *redes* que viabilizam ações coletivas e ontológica solidariedade, *condição de necessidade* à vida para todos. Tempos e espaços diferentes do que (não raro) é próprio ao mundo urbano e acadêmico, embora a escola continue sendo, no imaginário e na representação comum na cultura rural, instância a partir da qual a esperança põe-se em movimento; movimento que coloca as pessoas ante o mundo urbano, que, não obstante a desmistificação que sofre, continua representado como lugar e tempo que possibilitam *prazeres e vida boa*. A mesma escola, *porta da esperança*, reprodutora e redentora, é instituição que produz a desconstrução conceitual dominante e *produção da suspeita* em torno do mundo científico, da cultura *urbana superior*, da inevitabilidade do destino da produção que gera. É a possibilidade *transformadora* da escola e da educação.

Avanço e pergunto se não há uma *cultura do silêncio* naturalizada nas escolas rurais. Silêncio é uma referência que Freire sistematiza ao referir-se à fala de um camponês no Chile ("*antes da reforma agrária ... eu nem sequer pensava. Nem eu e nem meus companheiros .... Porque não era possível. Vivíamos sob ordens. Tínhamos apenas que obedecer a elas. Não tínhamos nada que dizer*"): "*a resposta simples deste camponês nos introduz (...) à compreensão do que é a 'cultura do silêncio'. Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido*." (1977:62). Falamos tanto o *silêncio comum* (que sendo produção cultural preserva valor ontológico), que poderíamos denominar de pacto individual de ingenuidade e submissão (posição que não é criativa e crítica, negadora de reflexão e ação para a mudança), quanto o *silêncio crítico* ou gerador de posturas de armazenamento de reservas racionais e sentimentais capazes de ajudar no distanciamento e condição de possibilidade à alteração de rumos. Os humanos

progressivamente perdem, para a máquina, o hábito de gerar e cultivar o silêncio (escutando), outrora, é provável, mais cultivado pelo íntimo contato com a natureza, pródiga e companheira na produção de reflexões como retorno à consciência para exame, pelo coração e pela razão, pela consideração atenta, por discernimentos diversos e possíveis modificações de rumo. É assim que defendo que a cultura do silêncio não é superada tão-só pela cultura da palavra, porque esta se constitui, não raro, em relação de poder, de normatização, assim como uma relação de transferência de poder da palavra ao silêncio, do poder de revelação da verdade e do ser.

O mundo rural, pela escola, nos ensina tanto a cultivar o *bom silêncio* quanto a denunciar os absurdos silêncios impostos pelas autoridades lá constituídas e pela cultura urbana.

Referências

ABRAMO, Bia. Anos de rebeldia e contradição. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 20/09/1998.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**. São Paulo: Xamã, 1999.

CORREIA, J. A.; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In VEIGA, Ilma; Cunha, Maria I. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. pp. 9-30.

FREIRE, Paulo. **Conscientización**. Buenos Aires: Busqueda, 1974.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. "**Mudar é difícil, mas é possível**." Recife: SESI/CNI, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **Metafilosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

MALATESTA, Errico. **Solução anarquista para a questão social**. SP: Guilda de Estudos Sociais, 1962.

PETRAS, James. **Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa**. Trad. de Ana Maria Naumann et al. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, Carlos Alberto. De Pedagogia do Oprimido à Luta Continua: a pedagogia política de Freire. In MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (orgs.). **Freire: poder, desejo e memórias de libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

27. OSMAR SCHAEFER, O PROFESSOR

https://doi.org/10.36592/9786587424576.483-487

Gracia Maria da Silva Passos[1]
Letícia Maria Passos Corrêa[2]

> *"Quando penso nos professores que facilitaram a minha própria aprendizagem, parece-me que cada um deles possuía essa qualidade de ser uma pessoa autêntica. Pergunto se a vossa memória não dirá o mesmo. Se assim for, (...) o que mais importa é que ele seja congruente, autêntico nas suas relações com os alunos"* (ROGERS, 1975, p. 260).

A lembrança da primeira aula como sua aluna ainda ecoa na memória... seu jeito calmo e suave de ser nos deixava à vontade para questionar, ao mesmo tempo em que nos dava subsídios para pensar sobre problemas existenciais, os quais exigem respostas, às vezes subjetivas e outras vezes objetivas.

Estamos falando de Osmar Miguel Schaefer. Especialista, Mestre e Doutor em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain, na Bélgica, possui larga experiência acadêmica, atuando nas áreas de Antropologia Filosófica, Ontologia e Fenomenologia. Estudioso das teorias de Max Scheler, Edmund Husserl, Martin Heidegger e Paul Ricoeur, atuou como Professor Titular de Filosofia e Psicologia na Universidade Federal (UFPel) e na Universidade Católica de Pelotas (UCPel)[3].

Por onde passou, sua educabilidade deixou bons frutos. Para a Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Pelotas, João Hobbus (2015, p. 04) ressalta que a chegada dos Professores Cláudio Neutzling e Osmar Schaefer representou um "divisor de águas" na história do referido curso. Anteriormente, devido às condições

---

[1] Psicóloga Licenciada e Clínica, pela Universidade Católica de Pelotas. É especialista em Abordagem Centrada na Pessoa, pelo Centro de Estudos da Pessoa e em Educação Gestora, pela FACVEST. Atualmente, exerce trabalho clínico em seu consultório. É autora de *"A Urgência do Ser"*, orientado pelo Prof. Osmar Schaefer, editado pela Livraria Mundial, em 1996 e "*Pessoa, amor e vida"*, editado pela Seiva Publicações, em 2000.

[2] Pós-Doutoranda, Doutora e Mestre em Educação e Licenciada em Filosofia, pela Universidade Federal de Pelotas. É Professora de Filosofia, Sociologia e História no Governo do Estado do Rio Grande do Sul. É autora de "*Ensino de Filosofia: um Estudo de Caso*", editado pela Universidade Federal de Pelotas, em 2012.

[3] Informações coletadas do Currículo Lattes do Professor Osmar Schaeffer e da obra por ele escrita, intitulada "*Antropologia Filosófica e Educação: Perspectivas a partir de Max Scheler"* (SCHAEFER, 1995).

históricas dos anos 1980, a graduação não contava com a presença de professores mestres ou doutores e a história do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFPel passou por uma significativa mudança, através da presença marcante de tais educadores:

> O cenário, e o perfil, começou a mudar com a vinda para o Curso dos professores Cláudio Neutzling e Osmar Schaefer, os dois primeiros doutores do quadro docente, com formação na Itália (Universidade Gregoriana) e Bélgica (Universidade de Louvain). Este foi realmente um ponto de inflexão no nosso Curso, trazendo, de um lado, a exuberância de Cláudio Neutzling, e seu domínio invejável da História da Filosofia, e, de outro, a paciência e a meticulosidade filosófica de Osmar Schaefer.

Todavia, para além da sua produção intelectual, é do ser humano que queremos falar. Se fossemos definir o seu jeito de andar pela vida, seria este: um andar silencioso. Sem fazer ruídos, sem confrontos ou alardes. Osmar Schaefer é aquele professor que entra na sala e sua presença leve e calma nos envolve numa atmosfera de calor e de acolhida.

Sua fala é sempre com uma sonoridade amorosa e gentil, fazendo calar quaisquer tentativas de intervenções rudes ou hostis, própria de alguns alunos que querem mostrar conhecimento sem o ter ainda adquirido. Suas ideias são flexíveis, cuja abertura ao novo, ao inusitado, o aproximam mais dos jovens. Sua vivência é condizente com suas visões de Educação, concebendo-a como uma *Bildung,* como uma eterna formação:

> (...) a noção de educação pode ser considerada como tendo seu ponto de partida no inacabamento essencial do sujeito da educação. Nesta perspectiva, a educação não visa mais fundamentalmente a uma aquisição de aptidões e não é mais, em primeiro lugar, uma contra-educação. Torna-se, essencialmente, um processo pelo qual o homem desenvolve sua existência, torna-se homem. O homem, sujeito da educação, é invadido, simultaneamente, por um *inacabamento essencial* e por uma exigência de ser, por uma *destinação a ser*. A educação, neste caso, é o processo para realizar a destinação do homem (SCHAEFER, 1995, p. 15, grifos do autor).

E é justamente assim, demonstrando e em assunção de seu eterno devir e de seu processo formativo, que o Professor Osmar ensina, através de seu exemplo enquanto pessoa. Enquanto docente, é de fato conhecido no seu lugar preferido, naquele de onde parece nunca sair: a sala de aula. Lá é de fato o *locus* onde se mostra, onde apresenta a pessoa que dialoga enquanto ensina, que se coloca no lugar do aluno e que usa a compreensão que lhe é peculiar para aliviar qualquer tensão que porventura possa surgir no processo educativo. Demonstra firmeza e compromisso com a sua prática, preservando sempre os valores éticos e humanos.

Com tantas mudanças acontecendo no mundo, temos testemunhado altos e baixos na Educação. Observamos o descompasso político e social que tem se mostrado como um monstro invisível a desconstruir processos e conquistas na área educativa. Amiúde, como se não bastassem os problemas "tradicionais" que enfrentamos no "chão da escola", o ano de 2020 ainda tratou de nos apresentar uma nova realidade, a partir do advento da pandemia de COVID-19, em âmbito mundial. Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 7) analisa que são tempos difíceis que vivenciamos na hodiernidade e que, frente a este tempo pandêmico, a fragilidade do humano é aflorada, em função da situação de crise por todos vivenciada:

> Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos.

É neste cenário de vulnerabilidade que vamos justamente lembrar e tentar nos espelharmos, saudosamente, nos nossos modelos de verdadeiros educadores, aqueles que, mesmo em meio às fortes controvérsias, mantém-se na luta pela Educação Brasileira com mais estrutura, mais abrangência e significado. Os bons professores marcam, seguem conosco. Não são jamais esquecidos. Acompanham-nos como exemplos, inspiram-nos e nos fornecem forças para seguirmos nossa caminhada, apesar das adversidades. Estão conosco em nossas atuais práticas docentes, em cada aula, a cada aluno atendido, a cada ensinamento ministrado. Os bons professores compõem nosso processo de construção e de vivência da nossa própria docência.

E é neste lugar de honra, dos bons professores, que encontramos Osmar Schaefer, aquele que sabe usar seus méritos intelectuais, cuja dedicação ao ensino e à pesquisa foram de uma vida inteira, sempre direcionados para um bem maior, que é a conquista de uma Educação mais libertadora e humana para todos, sem distinção de cor, raça, identidade de gênero, orientação sexual ou classe social. Com ele, aprende-se o valor do respeito pelo outro e por suas ideias, aprende-se a olhar o mundo com criticidade, sem preconceitos e sem julgamentos.

Cunha (2021, p. 142), nos diz que o bom professor se caracteriza pelo seu comportamento em três áreas: 1) na relação com o ser e o sentir, onde o prazer de ensinar e a vivência das relações humanas com os alunos são extremamente valorizadas; 2) na relação com o saber, onde há uma relação de afeto com o componente curricular que é lecionado; 3) na relação com o fazer, onde há congruência entre o pensar e o agir. Nosso homenageado cumpre a todos os requisitos elencados pela autora e, para além desses, ensina o humanismo a partir de seu modo de ser, de agir e de estar no mundo.

Professor Osmar apresenta um jeito de ser autêntico e congruente. Faz da prática docente um momento para apreciar o estar com o outro e mostrar-se pessoa. Com o exercício da afetividade, faz do filosofar um ato de sensibilidade: ao passo em que se mostra, também atua na formação humana de seus aprendizes. Lembra-nos dos preceitos rousseaunianos, que, ao ensinar *Emílio*, seu aluno imaginário, proclama que *"(...) a verdadeira função do observador e do filósofo é conhecer a arte de sondar os corações enquanto trabalha por formá-los"* (2014, p. 310).

Com o jeito simples que é próprio dos maiores sábios, o professor Osmar constitui-se num dos expoentes intelectuais mais importantes da cidade de Pelotas. Numa época em que o sistema político era a ditadura, era hermético e bem pouco acessível à iniciativa privada, foi um dos grandes ícones das Faculdades de Psicologia e de Filosofia da UCPel. Além desse feito memorável, o professor realizou muitas benfeitorias anônimas para seus pupilos, tais como orientações para trabalhos acadêmicos e outras tantas contribuições, que fazem dele um marco na história acadêmica de Pelotas.

Obrigada, querido Professor Osmar!

Referências

CORRÊA, Letícia Maria Passos. **Ensino de Filosofia**: um Estudo de Caso. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **A prática pedagógica do "bom professor":** influências na sua educação. 1988. 178f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251104>. Acesso em: 23 jan. 2021.

HOBBUS, João. Apresentação: 30 Anos do Curso de Filosofia UFPEL. In: **Enciclopédia**. Pelotas, vol. 04, Verão 2015.

PASSOS, Gracia Maria da Silva. **A urgência de ser:** Abordagem Centrada na Pessoa. Pelotas: Editora Livraria Mundial, 1996.

PASSOS, Gracia Maria da Silva. **Pessoa, amor e vida...** Pelotas: Seiva Publicações, 2000.

ROGERS, Carl. R. **Tornar-se pessoa**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SCHAEFER, Osmar Miguel. **Antropologia Filosófica e Educação**: Perspectivas a partir de Max Scheler. Pelotas: EDUCAT, 1995.

28. O MUNDO DA VIDA COMO HORIZONTE DE SENTIDO PARA UM *CHIMARRÃO* COM "SOTAQUE" FILOSÓFICO

https://doi.org/10.36592/9786587424576.489-510

Jovino Pizzi[1]

Introdução

O convite para fazer parte do *Festschrift em Homenagem ao professor Osmar Schaefer* chega no momento em que me encontrava encerrando a turma de filosofia da ciência de 2020/1.[2] A coincidência me reporta ao segundo semestre de 1981, quando o professor Osmar foi meu professor de "Filosofia das Ciências", na Universidade Católica de Pelotas. Ele, recém-doutor, ainda com sotaque "muito raro" – dizíamos entre os alunos – desenvolveu um programa focado na questão das ciências, nos indicando como leitura o livro de Max Scheler, *El puesto del hombre en el cosmos* (1994).

Agora, 40 anos se passaram e gostaria de frisar alguns aspectos relacionados às "nossas" vivências, destacando uma trajetória ligada à noção de *Lebenswelt* (mundo da vida), um dos temas indispensáveis não só para a fenomenologia, mas também para "nossas" pesquisas. Por isso, imitando o título de "No café filosófico" de Sarah Bakewell (2017), a paródia para a transformar-se em chimarrão – como escreveu o professor Osmar, com "sotaque" filosófico (Schaefer, 2008), fazendo referência a uma das tradições "saudáveis" típicas do Cone Sul da América Latina.

O texto se divide em cinco partes distintas e, no final, algumas considerações finais com a pretensão de *novos* chimarrões com sotaque filosófico. O primeiro ponto se atém a algumas particularidades que a memória mantém viva e se traduz, agora, em presença viva. O segundo passo remete a "nossas" recentes incursões, especificamente em 2020 e neste ano. Em terceiro lugar, desejo retomar alguns aspectos do mundo da vida, com o quais é possível, então, evidenciar os aspectos pragmáticos-fenomenológicos de uma interculturalidade que dá sentido à convivência. No quarto e o quinto pontos, vou tratar das ambições de um *oikos-cosmos-logos*, salientando a

[1] Universidade Federal de Pelotas
[2] Turma T1, código 360049, da Universidade Federal de Pelotas, encerrada em janeiro de 2021.

duplicidade de leituras de mundo: uma forânea e a outra voltada à noção de uma hospitalidade con-vivial.

Os 40 anos de particularidades com "sotaque" fenomenológico

Como foi anunciado, a primeira grande referência teórica surge com a indicação do livro de Scheler, *El puesto del hombre en el cosmos* (1994).[3] Em 1981, não apenas soava estranho o sotaque do professor Osmar, como também era um texto em espanhol, ainda mais de um autor como Scheler e, principalmente, uma corrente filosófica relativamente desconhecida no Brasil. Mais tarde, acabei descobrindo que, nesse país, a Fenomenologia era detestada tanto pelos positivistas como pelos marxistas.

Enquanto aluno de graduação, o primeiro impacto foi de estranheza. Até porque meu trabalho de conclusão de curso centrou-se em Antonio Gramsci, um marxista que a ditadura brasileira não coibiu. Todavia, o fato importante ocorre mais tarde, quando do meu doutoramento, cujo tema central foi *Lebenswelt*. Ao regressar ao Brasil,[4] o professor Osmar foi um dos personagens que teve muita afeição à temática de minha tese, mencionando a influência que a Fenomenologia havia tido no pensamento europeu e de como o *Lebenswelt* se transformou em uma categoria essencial para pensar as ciências e a realidade de nossos mundos de vida.

Além do professor Osmar, outro pesquisador latino-americano importante e incentivador no seguimento do tema foi Ricardo Salas Astrain, atualmente professor da Universidade Católica de Temuco (Chile). Em 2004, em um congresso em Lima, Salas Astraim esteve na minha apresentação e, desde então, seguimos com a temática.

Coincidência ou não, a formação desses dois professores ocorreu em Louvain.[5] Embora em períodos diferentes, eles coincidiram na análise do tema relacionado ao *Lebenswelt*. Até porque na Alemanha, inicialmente, a Fenomenologia havia encontrado um ambiente hostil. E no Brasil, até os anos 80, principalmente no Rio Grande do Sul, apenas chegava uma insossa metafísica heideggeriana, a qual só ganhou um sentido mais autêntico quando os argentinos começaram a traduzir *sein*

[3] O título da obra em português é *A posição do homem no cosmos* (2003, indisponível no momento).
[4] Meu doutoramento na Universidade Jaume I (UJI), na Espanha entre novembro de 1998 e julho de 2002, quando regressei ao país.
[5] Eu tive a oportunidade de conhecer Louvain la neuve em novembro de 2019, em missão de trabalho pelo Observatório Global de Patologias Sociais, da UFPel.

por "estar".[6] No ano 2001, quando estive por três semanas em Freiburg, além de passear pela Floresta Negra, pude também andar pelos corredores da Universidade de Freiburg e conhecer sua biblioteca. Todavia, quando aventei a possibilidade de visitar e conhecer o "caminho do bosque", meu professor de alemão tratou ferrenhamente de dissuadir-me da ideia.

Não sei como expressar adequadamente, mas há caminhos que entrecruzam experiências de vida e vivências interpessoais. A bem da verdade, de 1981 até hoje, através desse tempo, esses 40 anos foram marcados por aproximações e dissidências. No campo esportivo, continuamos eternos rivais. Na área política, as divergências também fizeram parte de nosso cotidiano. Em relação a isso, não posso deixar de lado sua candidatura a diretor da Faculdade de Educação (FaE/UFPel), enquanto eu era aluno de especialização em Educação,[7] quando assumi outra candidatura alternativa à do professor Osmar. Mas isso nunca foi motivo de ojerizas entre nós, pois – como ele mesmo escreveu – a procedência de nossas discussões salientam um afervorado "sotaque fenomenológico" (Schaefer, 2008, p. 63).

Na época, a disputa na Faculdade de Educação da Federal de Pelotas indicava a hegemonia dos signatários mais ferrenhos de uma militância ligada à Igreja Católica. As reformas educacionais da época transformaram as Faculdades de Filosofia, Ciências, Letras e Educação em Faculdade de Educação (Warde, 1995, p. 132). Não poucas vezes, esse ambiente representava o *locus* de muitos ex-sacerdotes ou professores com formação seminarística, cuja tendência era reproduzir, de certo modo, a organização e a instrução acadêmica – tanto de Universidades confeccionais como públicas – obedecendo a um determinado caráter católico e/ou cristão.

No horizonte da estrutura universitária e na formação de professores, Warde salienta o processo histórico que criou "essa coisa estranhíssima chamada Curso de Pedagogia", um projeto gestado a partir dos anos 30 do século passado mas que, aos poucos, foi mostrando-se "extremamente incapaz de dar conta das demandas da escola básica relativamente aos seus quadros" (1995, p. 134).

Acredito que essa questão encontrou eco na trajetória do professor Osmar, preferindo uma filosofia "autêntica" e em sintonia com a diversidade, em contra o

[6] Nessa direção, estão as obra de Rodolfo Kusch, Carlos Pérez Zavala, Carlos A. Cullen, apenas para citar alguns.

[7] Novamente como aluno, na época da disciplina de *Metodologia Científica e Epistemologia* (Cf. meu histórico escolar datado de março de 1987). Para mim, é significante porque meu concurso para a Universidade Federal de Pelotas (em 2010) estava atrelado à questão da epistemologia das ciências.

monolinguismo do paradigma único. Como salienta Warde, os anos 70 e 80 escancararam um modelo de formação de professores "extremamente incompetente", agravamento que tornou a pedagogia em "uma habitação entre outras, perdendo o mínimo de competência que tinha para formar o professor primário" (1995, p. 138). Em outras palavras, a centralidade na pedagogia tornava a Faculdade de Educação – ou equivalente – em exclusivista, de modo que o profissional formado em pedagogia deve dar conta de tudo, ou seja, ensinar inclusive matemática, biologia, ética etc.

A questão não se refere apenas às atividades em si, mas na centralidade do pedagogo nas séries iniciais e, inclusive, em outros setores da educação. Ou seja, o centralismo significa a hegemonia profissional, uma carga tão grande encarregada de tudo, isto é, com superpoderes, mas que, na prática, se ressente da capacidade para dar respostas satisfatórias. Conforme Manoel Hijano del Río (2007), a tentativa de perfeição não passa de uma utopia, pois o epicentro na pedagogia revela-se como uma espécie de "ditadura pedagógica" No Brasil, a pedagogia se transformou em uma conformação anômala, isto é, uma espécie de necro-pedagogismo que, no final das contas, reproduz os traços patológicos da própria educação brasileira. O reflexo de suas anomalias perpassa praticamente todos os demais níveis da educação do país, há muitos anos sustentando índices alarmantes no desempenho dos estudantes.

Como professor e colega, Osmar conseguiu manter-se fiel ao "sotaque" filosófico e, sem deixar-se contaminar, conseguiu evadir-se de círculos viciosos monolíngues. No meu ponto de vista, seu "sotaque", ou seja, sua formação e compreensão fenomenológica foi o motivador de suas peregrinações. Atualmente, muito tempo depois, eu vejo como setores importantes da academia permanecem atrelados ao monolinguismo de um pedagogismo necrófilo, não mais atrelado a um cristianismo paroquialista, mas assumindo os ditames de um neoliberalismo foucaultiano. Embora a estranheza, Foucault é classificado como um pensador "sísmico", mas há procedentes e evidentes suspeitas em relação ao seu "ponto de vista teórico como político" (Castro, 2018, p. 5). Nesse sentido, é importante ressaltar que, nos anos 50 e 60, grande parte da filosofia francesa assume uma crítica virulenta ao comunismo, à situação dos países do Leste e, inclusive, frente as políticas socialistas de diversos países europeus, inclusive na França.

No caso francês, Sarah Bakewell, em seu livro *Um café filosófico* (2017, destaca com detalhes o movimento anti-comunista de diversos pensadores parisienses. Nesse sentido, há também uma relação com Foucault quando, no final dos anos 70, assume

essa crítica ideológico-política. Como escreve Castro, "o momento liberal e neoliberal de Foucault se concentra entre os anos 1978 e 1980", especificamente com o curso *Sécurité, territoire, population*, ministrado no Collège de France. Em outras palavras, ele

> não apenas se interessou pelo liberalismo e o neoliberalismo econômicos (por exemplo, ao Ordoliberalismo da Escola de Freiburg e o neoliberalismo da Escola de Chicago, mas que, como frisou Michael Behrent, se mostra atraído por ele e, quando é crítico em relação ao liberalismo, parece sê-lo porque não o considera suficientemente liberal (Castro, 2018, p. 5).

Castro salienta o grande afã por estes temas e destaca o curso *Naissance de la biopolitique*, de 1979, totalmente "dedicado ao liberalismo e, de modo especial, ao neoliberalismo" (Castro, 2018, p. 7). Essa obra é também por Araya, afirmando a simpatia de Foucault pela escola austro-norte-americana e o neoliberalismo alemão ou ordoliberalismo (2018, p. 67). De acordo com Castro, não se trata apenas de uma dissidência teórico-argumentativa, mas em relação à dinâmica intervencionista do Estado na vida cotidiana das pessoas e no "exercício da soberania" individual, mas também, e principalmente, na economia, semeando o terror entre os que exercitam o poder e os governados, "propondo uma determinada forma de salvação e de verdade" (Castro, 2018, p. 12).

Sem aprofundar o debate, na minha percepção, o pós-estruturalismo exagera – e muito – na questão da subjetividade, ou seja, o excesso de subjetividade gera o ensimesmamento do sujeito em si mesmo, a ponto de endossar um solipsismo metafísico que, no apagar das luzes, rechaça qualquer vínculo intersubjetivo. Esse apanágio é, sem dúvidas um dos elementos chaves que alimenta o paradigma único de um monolinguismo subjetivista, a ponto de rechaçar qualquer preocupação com a multiplicidade e a convivência entre sujeitos coautores.

O fato de relacionar o neoliberalismo à França é reiterado por Araya, em seu texto *Debates neoliberales em 1938: el Coloquio Lippnann* (2016). Nesse texto, Araya realoca a contextualização do surgimento do neoliberalismo e faz alusão ao colóquio Lippmann, realizado na França em 1938, quando nasce "a sociedade de Mont Pèlerin", um centro de estudos especializado idealizado por "figuras políticas bem relevantes da reconstrução alemã", juntamente com "alguns dos futuros promotores da escola de

Chicago" (Araya, 2018, p. 68).[8] Deste modo, a história do neoliberalismo vai mais longe dos estudos que indicam os anos 70 e 80 do século passado, pois sua configuração já estava presente nas discussões de 1938. Os postulados básicos de uma economia de mercado, que vão sendo aprimorados no decorrer do tempo, salientam tanto a revisão dos equívocos do manchesterianismo e, ao mesmo tempo, a renovação do liberalismo em si (Araya, 2018, p. 87).

Na verdade, quem acompanha o debate sobre o liberalismo e o papel do Estado entende que, na Europa, a questão perpassa todo o século XX. Com a primeira guerra e a crise de 1929 (embora o centro tenha sido nos Estados Unidos), esses temas são recorrentes. Por exemplo, a filosofia alemã, de modo especial depois de 1945, os interesses e o debate não estão vinculados apenas "à personalidade individual ou teórica" de seus pensadores, mas "especialmente à conjuntura" nacional e mundial (Raulet, 2009, p. 11). Mais especificamente, a leitura da biografia de Habermas deixa evidente que, ao longo de sua vida, sempre assumiu uma "confrontação com sua época e dentro de sua época" (Müller-Doohm, 2020, p. 11). Em outras palavras, não há como abstrair os intelectuais e pensadores de seu engajamento, porque há uma vinculação "dos intelectuais e da situação (no sentido de *situs*) das correntes de pensamento nas conjunturas políticas-intelectuais" (Raulet, 2009, p. 12).

Em relação a isso, há, no Brasil, há duas questões importantes. Em primeiro lugar, a falta de atenção em autores vinculados ao elitismo democrático, o qual tem como base um modelo de "*democracia realista*, fundada empiricamente" (García-Marzá, 1993, p. 101). Nesse sentido, J. Schumpeter, por exemplo, aparece como um autor significativo. Ente suas obras, destaca-se *Capitalismo, socialismo e democracia* (publicada em 1942), propondo a liberação da democracia das falsas especulações, utopias e ideais para conseguir, então, um processo democrático atrelado aos mecanismos do mercado, "onde os consumidores são os votantes e os políticos os empresários" (García-Marzá, 1993, p. 111).

Nessa direção, há outro aspecto importante. Tanto as arqueologias como as genealogias sofrem de uma anomia congênita. O embrenhar-se nesse tipo de itinerário

[8] Entre os participantes, Araya cita os franceses Rayniold Aron, R. Auboin, Louis Baudin, M. Bourgeois, A. Detoeuf, B. Lavergne, E. Mantoux, R. Jarjolin, L. Marlio, Mercier, L. Rougier, Jacques Rueff e E. Jantoux. De outros países, participaram os norte-americanos B. Hooper, W. Lippmann, Von Mises, W. Röpcke, St. Possony e Dr. Schutz (da Escola austríaca), Heilperin (da Polônia), M. Rustow (da Turquia), J. Castillejo (da Espanha), Marcel van Zeeland (da Bélgica) e os britânicos J. B. Condliffe e Von Hayek (2018, p. 69-70.

implica em ater-se a ruínas, ou seja, a cemitérios e museus. Nesse sentido, é interessante a percepção do pensador francês Jean-Louis Déotte (1998), quando se propõe a debater a respeito de catástrofes e esquecimentos, fazendo referência aos perigos das incursões que nada mais realizam a não ser levantar uma "camada" para ver o que há por debaixo. Para Déotte, muitas vezes, a crítica à modernidade tem como meta realçar apenas as inconsistências de uma racionalidade ilustrada e, por isso, se atém apenas na análise de "uma historiografia da museografia" (Déotte, 1998, p. 25).

Nesse sentido, a analogia de dar banho à criança e, em seguida, jogar pela janela a água suja, juntamente com a banheira e a criança denota o movimento desconstrucionista. Ao mesmo tempo, a noção de "descascar cebola" pode também contribuir na compreensão desse tipo de propositura. Evidentemente, as propriedades da cebola são irretocáveis, mas o ato de persistir na retirada de uma camada subsequente à outra corre o risco de um vazio estrondoso. Ou seja, é grande a probabilidade de ficar de mãos vazias, sem qualquer argumento ou ponto de apoio para a compreensão das vivências e dos princípios para afeiçoar *nossas* interações intersubjetivas e vivenciais.

Sem qualquer referência e, ao mesmo tempo, desguarnecido de qualquer pressuposto básico, o sujeito se enfrenta a "um individualismo idiota que pensa que apenas os outros são e podem ser vulneráveis" (García-Marzá et al, 2018, p. 11). E essa noção é, indubitavelmente, o pano de fundo fértil e adequado para os terraplanistas e negacionistas, ainda mais em um país no qual reincide uma "trágica manifestação" de racismo estrutural" (Souza Neto, 2020, p. 190).

As "nossas" mais recentes incursões

A continuação, gostaria de mencionar nossas incursões mais recentes, episódios que são, sem dúvidas, relevantes. Enquanto professor visitante na Universidad Jaume I, durante os meses de fevereiro a julho de 2020, em pleno confinamento, falei (por telefone) com o professor Osmar, ocasião em que debatemos sobre pesquisas e, então, ele me falou que estava entusiasmado com o *alumbramento*, oportunidade que lhe passei o livro de Axel Honneth, *La sociedade del desprecio*, no qual Honneth menciona "a possibilidade de uma crítica alumbrante" ou alumbrada (2011, p. 147).

Ante a exiguidade do tempo, vou apenas ater-me à expressão documentada no título do capítulo quatro, do livro de Honneth e de sua tradução e a explanação que os

tradutores realizam para o espanhol. Honneth coloca como título do capítulo *Sobre la posibilidad de uma crítica alumbrante*.[9] Como nota de rodapé, os tradutores, através de uma longa nota, destacam o seguinte:

> Neste capítulo, Honneth utiliza o verbo alemão *erschließen* e o substrantivo *Erschilieβung*, que possuem um duplo significado. Por um lado, eles querem dizer "abrir" e "abertura"; por outro, "conhecer" ou "inferir" e "conhecimento" ou "inferência". A tradução inglesa publicada na revista *Constellatinos* 7/1 (2000), pp. 116-127, com o título "The Possibility of a Disclosing Critique of Society: The *Dialectic of Enlightenment* in Light of Current Debates in Social Criticism" usa o verbo *disclose*, que significa literalmente "desencerrar". A tradução francesa de E. Renault, publicada em Y. Sintomer (ed.), *Où en est la Théori Critique? (Paris: La Découverte, 2003, pp. 59-73) e acolhida na antologia preparada por O. Voirol,* La societé du mépris. Vers une nouvelle Théorie Critique, París: La Découverte, 2006, traduz *erschliessen* por *mettre au jour*, que significa "atualizar". Por outra parte, desta versão buscamos os títulos dos epígrafes, ausentes na edição alemã, e de algumas apostilas esporádicas, indicada entre colchetes. Nós nos servimos do verbo "alumbrar", que significa tanto "dar luz" – isto é, "iluminar" ou "ilustrar" –, como "dar à luz", "trazer à luz" – ou seja, "abrir", como no caso de uma fonte ou de um parto –. O tema do artigo é, pois, como a *Dialética da Ilustração* se transforma, hoje em dia, em "alumbrante", o que significa, como se verá, como ou a maneira de "sacar à luz" fatos sociais nos "alumbra" um horizonte de significado que nos permite identificar "patologias" sociais. O conceito "alumbrar" e as noções derivadas, como "alumbramento do mundo", possuem uma clara afiliação heideggeriana. Por isso, nosso recurso a "alumbrar" leva em consideração o que M. Jiménez Redondo teve em mente (Cf. M. Heidegger, *Introducción a la Filosofía*, Madrid: Cátedra/Universidad de Valencia, 1999, p. 162 nota; Cf. o prólogo, o apêndice e o epílogo do tradutor). Isso contribui com outro aspecto do artigo, que se faz necessário destacar. Honneth também se refere ao modo distinto de "sacar à luz" de Heidegger, por um lado, e de Horheimer e Adorno, por outro; ou seja, a diferença entre "alumbramento do mundo" e "verdade" que há entre uns e outros. Além da diferença em relação a Heidegger, a noção de "alumbrar" o mundo se relaciona com os escritos de Walter Benjamin, sobre o que Honneth havia publicado o artigo "Kommunikative ERschliessung der Vergangenheit. Zum

[9] O título completo do capítulo é: "Sobre la posibilidad de uma crítica alumbrante. La *dialéctica de la ilustración* em el horizonte de los debates actuales sobre la crítica social" (Honneth, 2011, p. 147-163).

> Zusammenhang von Anthropologie und Geschichtsphilosophie bei Walter Benjamin" [Alumbramiento comunicativo del passado. Sobre la relación de antropología y filosofía de la historia en W. B.]: *Internationale Zeitschrift für Philosophie 1* (1993), pp. 3-20 (Hernàndez e Horzog, 2011, p. 147-148).

Como é possível perceber, há muitas questões importantes. O dicionário da língua portuguesa Houaiss, por exemplo, faz referência ao antepositivo *alumbr-* com origem no espanhol *alumbrar* e *alumiar*, cuja etimologia remonta ao século XIV, do vernáculo *alumbrado, alumbrador, alumbramento, alumbrar e alumbre*. No caso, há também referência nos elementos de composição *deslumbrado, desalumbramento e desalumbrar*.

Assim, na versão portuguesa, as acepções do verbo alumbrar remetem a três interpretações distintas: a) por(-se) sob uma viva luz, alumiar(-se) ou iluminar(-se); b) causar deslumbramento ou deslumbrar(-se), maravilhar(-se); c) provocar ou sentir inspiração, inspirar(-se). O substantivo alumbramento é sinônimo de: a) ação ou efeito de alumbrar(-se); b) sopro criador, revelação ou inspiração; c) estado de quem se deslumbra, maravilhamento; d) engana do espírito ou da mente, ilusão. O adjetivo alumbrado é concernente a: a) que se alumbrou, posto sob à luz; b) que se encontra maravilhado; c) que está espiritualmente iluminado, inspirado; visionário.

Então, a noção de alumbrar e de alumbramento – seja como verbo ou substantivo – salienta a possibilidade de "narração e argumentação" atualizada de teorias que interpretam nosso mundo atual, bem como de "interpretar e avaliar adequadamente os efeitos" concernentes a "nossas relações vitais" (Honneth, 2011, p. 148). Ou seja, uma "interpretação crítica" de uma sociedade que entrou em colapso, não apenas ante os efeitos da pandemia, mas também dos totalitarismos que alimentam teorias apocalípticas ou escatológicas, sejam elas de tipo negacionistas, terraplanistas e/ou, inclusive, neoliberais.

Nesse interim, a "crise das ciências" – como pensava Husserl – e/ou a perspectiva de uma filosofia radical – como defendia Marcuse – impulsionam a uma reconstrução original das anomias das patologias sociais. Não no sentido regressivo ou de uma simples reminiscência quimérica, mas de uma reconstrução dos pressupostos, alumbrados por um horizonte de relações intersubjetivas com vistas a uma convivência hospitaleira.

Em relação a Husserl, creio que a grande investida está exposta no livro *El mundo de la vida: Husserl y Habermas* (2016). Na sua segunda edição, há um quarto capítulo a respeito de uma "noção apropriada" de *Lebenswelt* no sentido de "dar conta do mundo latino-luso e afro-americano de vida" (p. 171 ss). No caso de Marcuse, trata-se de uma teoria crítica voltada a realizar a emancipação (2018, p. 168). Em outras palavras, uma interação social que não seja levada a pensar, agir ou tomar decisões conforme os ditames de um partido ou, então, de acordo com as disposições de alguém "forte" que o faça através um partido (Marcuse, 2018, p. 169).

A bem da verdade, o Covid-19 se transformou em agente, em parte inesperado, com prescrições à convivência humana. Esse agente é – e continuará sendo – um "sujeito" que define muitos aspectos de nossas vidas, inclusive da área política. E uma das tarefas imediatas supõe a redefinição de rol das profissões. Está claro que os virólogos e peritos na área da saúde vão ocupar um lugar especial, da mesma forma que os biólogos, geólogos, oceanógrafos, meteorologistas, ou seja, uma quantidade enorme de especialistas e diversas áreas. Em uma democracia, não interessa apenas Ministérios de economia ou finanças para gerir diferentes áreas da vida social, pois a gestão pública exige uma ampliação da comunidade de sujeitos coautores – humanos e não humanos. Por isso, o papel de pesquisadores e acadêmicos – e de outras instituições e movimentos de ecologistas – não se limita a promover eventos ou publicar artigos como se fossem acólitos de um saber alheio aos horizontes políticos, sociais e étnico-culturais.

O "descentramento" da compreensão do mundo

Diante das pujantes mudanças dos últimos meses, as exigências pragmático-fenomenológicas salienta, em primeiro lugar, uma epistemologia descentrada, isto é, capaz de considerar a vida na sua amplitude. São conhecidos déficits do cientificismo. E eles se tornam ainda mais evidentes em um contexto de pandemia. O rol de autores que compartilham esta crítica é demasiado extenso e não pára de crescer. No entanto, são poucos os que se atrevem a reivindicar que o problema de fundo se encontra no antropocentismo ocidental e cristão. A modernidade centrou sua compreensão de saber em um modelo de ciência e de mundo calcada em uma perspectiva eminentemente antropocentrada.

Nesse período de pandemia, não foram poucos os pesquisadores e educadores que perderam seu deslumbramento. Na área acadêmica, essa desorientação se transformou em reacionarismo. Na área da pesquisa, ganharam força os virólogos, sanitaristas, agentes de enfermagem e ecologistas. Também ganharam terreno os *gurúseimas* ou os influenciadores digitais, com presságios estralafários, quando não grotescos ou catastróficos.

Por isso, o atual debate a respeito de uma convivência hospitaleira presume bases ecológicas. Essa é a condição para pensar uma epistemologia descentrada, isto é, capaz de considerar a vida como um todo. A ideia ganha força diante do fracasso do antropocentrismo e do modelo de ciência que a modernidade estabeleceu como padrão. Radical e poderoso, esse diagnóstico suscita manifestações sem mais demoras, principalmente nos mais conservadores, pois até o momento a crítica permaneceu centrada no modelo de ciência típica da modernidade. Em boa parte, as bases de tal análise ainda permanecem vinculadas ao antropocentrismo, destacando a espécie de superioridade do ser humano frente aos demais seres e da própria natureza.

O caráter e o papel da filosofia salientam o compromisso com as ciências em geral e com a sociedade, mas isso permanece limitado sem um horizonte prático, ou seja, sem um espaço de ação relacionado com a dimensão ecológica, na qual todos os seres vivos convivem e a natureza serve de ponto de referencia para todos eles. Como destaca Scheler, uma espécie de "simpatia" com o planeta terra (1994, p. 8). Este dimensionamento abarca o campo de ação no qual interagem os sujeitos (humanos e não-humanos). Por isso, a interculturalidade encontra suas bases em um contexto no qual a ecologia representa o horizonte de harmonia vital para todos os seres e a natureza como tal.

Essas considerações supõem a pergunta a respeito de qual é o nosso destino e quais são as ameaças e as consequências de um projeto político, filosófico, intercultural e de desenvolvimento para a América Latina. Na verdade, a crítica sistemática às bases do reducionismo e da homogeneização do modelo de pensamento único associado ao processo econômico, político e cultural excedem os aspectos científicos ou econômicos. Por isso, a indagação a respeito da América Latina apresenta dois pontos importantes. Por um lado, resgatar sua diversidade, buscando também compreender a identidade dos diferentes modos de vida e culturas e, por outro, ir definindo seu papel no contexto global para, assim, poder consolidar seu projeto político, econômico, cultural e ecológico. Seguramente, não é uma simples reflexão sobre o que somos e o que

desejamos, mas também uma busca de novas formas de fazer política e de organizar as economias e a convivência intercultural.

O problema da responsabilidade moral diante da natureza sofre as consequências de uma centralidade aterrorizante. A modernidade produziu uma perspectiva filosófica e ética e uma compreensão de ciência que se alimenta em suas próprias fontes, vale dizer, em uma perspectiva eminentemente antropocentrada. Esta auto-compreensão orienta as ações ao domínio sobre a natureza. Como sublinha Hans Jonas, "o reino dos homens é o de uma natureza por ele dominada" (2005, p. 339). Sem dúvidas, a concepção antropocentrada, alabada por uma perspectiva religiosa cristã, gerou uma ideia de dominação cuja responsabilidade pelas ações permanece restrita ao âmbito privado ou, ao máximo, a uma relação com os demais seres humanos. Em grande medida, existe uma recriminação à dominação entre os humanos, mas praticamente nunca sobre os demais seres e a natureza em geral.

Para J.-M. Ferry, essa epistemologia se divide entre *ratio essendi* e *ratio cognoscendi*, condicionando o acesso ao mundo a uma lógica da representação que não distingue o mundo real (vivido) do mundo virtual (pensado). Esse tema também está presente em Schelere, sua crítica a Descartes (1994, p. 82 22). Os pressupostos cartesianos não permitem diferenciar entre "representar e propor alguma coisa" (Ferry, 1991, p. 7). O conhecimento supõe duas polaridades distintas e, consequentemente, ilhadas. Essa separação isola, então, contextos – que não poderiam estar desagregados – gerando, então, um monolinguismo unilateral. Em outras palavras, germina e ganha força o monolinguismo paroquialista (cf. Pizzi, 2017). Nesse ínterim, só há lugar para as experiências pensadas e classificadas cientificamente, fruto das investigações rigorosas, sem qualquer possibilidade para o compartilhamento das experiências vivenciadas (Ferry, 1991, p. 8). Traduzida à linguagem pampeira, sem possibilidade de qualquer chimarrão filosófico.

Em consequência, os impactos do agir humano ultrapassam os efeitos relacionados aos próprios seres humanos. Nesse sentido, é muito esclarecedor o livro de Colborn, Dumanoski e Myers *Our Stolen Future* – traduzido e publicado em Brasil em 2002. O texto relata o modo como os agentes químicos sintéticos influenciam e modificam os vulneráveis sistemas hormonais dos seres humanos e dos não-humanos. Evidentemente, a análise tem como foco o agir humano, mas as consequências vão além e o dilema se transforma em uma preocupação presente diante das ameaças que os seres vivos e a natureza enfrenta.

Ainda que isso pareça uma fantasia, o exemplo dos autores se aproxima a uma caixa negra, difícil de desvelar. No entanto, alguns efeitos sobre os impactos do "poder formidável e sem precedentes da ciência e da tecnologia" já são evidentes. Mesmo sem saber exatamente o que sucederá ou porventura não temos acesso às informações a respeito do que realmente está ocorrendo. Essa incerteza poder indicar um fatal dilema, pois significa que a direção se parece ao de uma aeronave no meio a uma intensa neblina, sem mapas ou instrumentos. Nessa situação, os cientistas não conseguem produzir um sistema de radar confiável, pois

> estão espiando pela janela da cabine tentando nos avisar sobre os obstáculos que temos pela frente. E, normalmente, o melhor que eles estão podendo fazer é informar que a massa escura que está entrando no nosso campo de visão pode ser uma barreira de nuvens. Ou, quem sabe, uma montanha (Colborn et. al., 2005, p. 276).

Seria esta uma forma de anunciar os perigos da ciência? O problema é apenas da ciência ou da filosofia também? Longe de previsões milenaristas, as consequências do conhecimento refletem algo parecido a uma caixa negra. Diante disso, não se pode continuar acreditando que as soluções poderão ser desenhadas a partir uma ética antropocentrada. Entre outros autores, Jonas indica que as mudanças da *era da ciência* significaram uma nova configuração para a própria ética, acelerando o rompimento com o antropocentrismo (Jonas, 1997, p. 35). Não se trata simplesmente de salientar os princípios para o agir humano, mas em buscar uma forma de redimensionar os pressupostos em vistas ao meio ambiente e, inclusive, com uma preocupação voltada ao futuro da natureza.

Sem aprofundar, é possível perceber que essas considerações evidenciam uma interculturalidade não antropocentrada, ou seja, uma reflexão em vistas à ecologia. Em outras palavras, trata-se de configurar uma perspectiva em vistas a um *oikos-cosmos-logos*. Em relação à América Latina, esse desenho precisa ainda de outro ingrediente: um projeto em vistas a suas peculiaridades ou especificidades, e nunca desde um âmbito forâneo ou alheio. Este é o aspecto que será desenvolvido na continuação, possibilitando entender os pressupostos da interculturalidade.

O forâneo e o estranho de nossas ambições

Ninguém duvida hoje dia da influência forânea de nossas ambições. Em outras palavras, a mentalidade e o protótipo de nossas concepções são definidas a partir de um horizonte alheio e, às vezes, completamente estranhas ao nosso mundo cotidiano. Até mesmo a representação do *ethos* mantém e manifesta características e símbolos forasteiros. Não que isso seja nocivo, muito menos podem ser considerados como algo eminentemente prejudicial. Por isso, o destaque indica as bases de nossas ambições, um aspecto importante para a convivência hospitaleira: a necessidade de ir além de um padrão ou protótipo antropocentrado e, em boa parte, alheio à realidade cotidiana.

Por isso, o papel da filosofia se torna fundamental à medida que ofereça uma metodologia e uma epistemologia preocupadas em compreender nossas realidades e, desse modo, possibilite uma análise da problemática do ser humano sem esquecer seu contexto, isto é, um horizonte que poderia ser denominado como *oikos-cosmos-político*. Em outras palavras, acima do mundo e da questão antropológica, a filosofia proporciona a reflexão sobre um horizonte mais amplo e complexo e poder, então, entender um espaço de ação vinculado às gentes, ao cosmos e ao ecológico. Quem sabe, um *aggiornamento* da noção de "atualidade pura" de Scheler (1994, p. 58). Trata-se, pois, de salientar uma compreensão não antropocentrada, porém desde um *oikos* cosmológico. Não é algo novo; simplesmente repetimos algumas ideias que destacamos durante nossas leituras.

Neste sentido, é possível destacar dois aspectos. O primeiro indica uma relação ambivalente ou contraditória em relação às ambições interculturais de nossa gente. As bases da interculturalidade atual continuam mantendo uma desconfiança significativa e, às vezes, chega a um descrédito quase total em relação às características locais e originais. Essa perplexidade encontra suas bases na filosofia de Platão, com seu mito da caverna, pois presume uma realidade ou *mundo visível* (kósmos horatós) como "lugar de vida inautêntica" (Fornet-Betancourt, 2010, p. 39). Esta percepção indica, pois, a relação ambivalente e contraditória entre as circunstancias cotidianas e as ideias que fundamentam a "verdadeira" realidade. Em outras palavras, a realidade cotidiana pertence ao perecível e, por isso, não serve como base para qualquer tentativa de fundamentar a convivência hospitaleira.

O segundo aspecto se relaciona à necessidade de buscar os fundamentos para o diálogo intercultural a partir de bases alheias, ou seja, desde fora dos valores e padrões

culturais em que alguém está submetido. Na verdade, o ideal de vida se vincula a um ideal forâneo, que reflete um projeto hegemônico e unilateral, anulando, portanto, qualquer possibilidade à diversidade. Nesse sentido, o imperativo da submissão conduz à uniformização de um estilo de vida conforme o modelo desenhado desde fora. No caso, as historias particulares e circunstanciais, o passado e o presente do peculiar e singular sofrem a condenação de um horizonte vinculado ao "desprezo e à difamação" (Fornet-Betancourt, 2010, p. 40). Este modelo se caracteriza por uma política com origens em uma relação de escravidão e, portanto, nada democrática.

Esta forma de alienação recorda, de certa forma, Kant que fala de cosmopolitismo e se pergunta se o amor entre as gentes é possível. A necessidade de "amar" a todos se expressa através da filantropia. O não reconhecimento de um amor universal se revela, de acordo com Kant, através da misantropia, um tipo de menosprezo aos direitos das pessoas, e que pode se transformar até mesmo em ódio. Hegel, em sua filosofia da história, sustenta a convicção em um etno-eurocentrismo, configurando um modelo sem possibilidade alguma à alteridade.

O rechaço ao autóctone gera um sentimento fóbico e se manifesta como um temor, medo e apreensão diante de determinadas circunstâncias, situações e acontecimentos ou, então, frente ao indeterminado, a incerteza ou o duvidoso. A fobia significa um estado de angústia, impossível de ser dominado, traduzindo-se em uma reação e vergonha, presente não somente em momentos determinados, pois se torna duradouro e aflora quando alguns objetos ou situações se tornam evidentes, sejam eles imaginados ou mencionados. Essa condição pode chegar ao extremo e transformar-se em um tipo de patologia, a ponto de debilitar e paralisar as pessoas e, em alguns casos, conduzindo-as até mesmo à morte.

A morte aqui significa a completa negação de tudo o que se refere ao característico e peculiar, isto é, originário de uma cultura. O medo advém de algo indeterminado, da incerteza ou da insegurança diante do duvidoso ou do desconhecido. O desconhecido representa exatamente o típico de uma cultura. A segurança pareceria estar, pois, na adoção de modelos externos, ou seja, forâneos, porque parecem ser mais bonitos, mais aconselháveis e melhor desenhados, portanto, mais adequados para solucionar os problemas da vida cotidiana.

A epistemologia do *oikos-cosmos-logos*

A filosofia se vincula à reflexão crítica como abridora de sentido. Esta perspectiva rompe com padrões unilaterais e vinculados à homogeneização. Neste sentido, é importante destacar dois pontos. O primeiro aspecto salienta a discussão sobre a diversidade epistemológica e o sentido da vida cotidiana. A filosofia contemporânea teve como referência diferentes modelos epistemológicos. Além da cultura e tradição cristã, houve também uma revisão da concepção clássica de saber. Mas atualmente, o principal ponto que se sobressai é o rechaço do saber cientificista. Embora as críticas a uma forma de conhecimento perfeito e mecanicamente sincronizado, a pandemia está sendo um momento em que a ciência se expõe radicalmente.

Por isso, o rechaço da perspectiva antropocentrada provoca um debate peculiar. De fato, a ideia de uma mudança nos questiona se é possível romper com a perspectiva antropológica e introduzir uma outra, como seria o caso de um delineamento vinculado ao *oikos*-cosmopolítico. Esta versão da interculturalidade situa suas bases na ecologia. Os motivos desta mudança exigem o abandono da referência inerte e inanimada em relação à natureza. Em outras palavras, não são poucos e a bibliografia filosófica atual é extensa para salientar a problemática da natureza e da ação dos humanos. Assim, é possível perceber uma tendência que sustenta uma relação marcada pela ambivalência, a suspeita e o menosprezo.

De fato, a ideia de um mundo matematicamente uniforme e onto-teologicamente perfeito se enfrenta a fenômenos que modificam nosso ponto de vista. O desenho do *cosmos* perfeito das essências, dividido entre um âmbito permanente e invariável e outro relacionado a mutações, começa a romper-se. A *Gaia Ciência* converteu o mundo em algo estúpido, pois nesta configuração, "a vida não tem sentido" (Domingues, 1991, p. 287).

Sem dúvidas, a episteme do século XIX abre passo uma nova configuração, embora a filosofia nunca o tenha refutado completamente. Koyré fala do *pensé végétative* para destacar sua preferência às categorias orgânicas diante das mecânicas, elegendo a árvore e não a máquina. Para o autor, a montagem e o desenho da "vida cotidiana, no qual vivemos, não é matemático, muito menos matematizável" (Koyré, 1991, p. 272).

Para Koyré, a vida cotidiana reflete um mundo movediço, impreciso, do *mais-ou-menos*, *do quase* (1991, p. 272). Assim, o que aparentava ser desprezável, selvagem ou prescindível se transforma agora em objeto e tema de investigação, com o qual o *Lebenswelt* passa a ser o horizonte e o solo da multiplicidade de manifestações, sejam elas relacionadas aos distintos saberes culturais e científicos e, ao mesmo tempo, tema para a própria filosofia. No início do século, Scheler já preconizada com a redução fenomenológica para, desse modo, poder "anular as idealizações" fictícias do caráter de realidade (1994, p. 62) para, deste modo, garantir uma "verdadeira co-participação na produção, na geração dos ideais e dos valores coordenados pelo amor eterno, partindo da própria origem das coisas" (Scheler, 1994, p. 59).

Esta nova configuração realça a substituição progressiva da ambição instrumentalista para consolidar o ideário biologista. Essa mudança indica a preferência à vida, ao movimento e à busca na historicidade para, deste modo, desenhar uma epistemologia capaz de reconhecer o sentido da multiplicidade de situações. Daí que as categorias "carácter, função, organismo, adaptação ao meio, sobrevivência do mais forte, etc." deem ênfase à historicidade do vivido e ao mundo dos seres vivos e da natureza como tal. Com esse giro, os objetos e os fenômenos se apresentam significativamente enquanto fenômenos que mudam e "cujas instituições se modificam com uma velocidade eloquentemente superior às transformações sofridas pelo corpo" (Domingues, 1991, p. 289).

A pluralidade epistemológica indica uma diversidade de constelações e, deste modo, é possível entender a diversidade a partir da interculturalidade; e não do multiculturalismo. O multiculturalismo se relaciona à simples descrição da diversidade e de sus traços característicos. Neste caso, a cultura dominante configura uma perspectiva "tradicional" de mundo e de saberes, e sua hegemonia rechaça a multiplicidade de constelações e, inclusive, a a pluralidade epistemológica.

A interculturalidade se manifesta em um contexto pluralista e reconhece as características de cada sujeito, grupo ou comunidade no sentido de garantir a convivência entre todos. Não se trata de uma síntese cultural. Por isso, os sujeitos se reconhecem como pertencentes a uma comunidade aberta de seres humanos, de não humanos e de muitos outros seres mais. A pertença significa cultivar determinados sentimentos que, por um lado, fazem alusão à herança e à identidade da tradição e, por outro, remete a princípios que ultrapassam os limites de qualquer tradição particular. A compreensão intercultural exige, pois, ir além do provincialismo e do horizonte de

cada cultura, etnia, religião etc. para assumir uma relação humana com humanos e com os não humanos e, inclusive, com os demais seres da natureza.

Por isso, as bases da interculturalidade encontram guarida na ecologia, não como um lugar alheio ou escatológico, mas como um espaço habitável. Trata-se de uma *oikoslogia* (ou oikología), algo mais amplo que a simples *oikonomia*, pois consiste em uma discussão sobre as condiciones humanas e não humanas do lugar comum a todos, livre, portanto, das ameaças de patologias sociais, culturais e ideológicas – pandêmicas e muitas outras – e de um futuro cheio de incertezas. A pertença não significa apenas o vínculo com uma tradição e o com a humanidade como tal, mas também um compromisso com a ecologia. Daí, então, a revolução epistemológica que exige a articulação dos saberes com as distintas constelações, isto é, com as ciências, a ética, as culturas e o meio ambiente.

A mudança indica, pois, uma perspectiva desde as *acrópolis*, e nunca desde as *necrópolis*. Estas referências indicam a analogia que permite entender um mundo e uma natureza viva, ou seja, do mundo das "gentes" e da vida. A ideia se refere, portanto, ao aspecto vivencial e à pluralidade das formas de con-viver e de realizar as experiências compartilhadas entre todos. Na verdade, a pretensão de uma interculturalidade desde um *oikos-cosmos-polis*, um horizonte público e em harmonia com a natureza – que é vida – tem como meta de garantir a hospitalidade convivial entre humanos e no-humanos, entre os *anthropos* e os demais seres e o cosmos como tal. Neste sentido, o con-viver significa a procura de hospitalidade intercultural, pois não se trata apenas de uma relação entre humanos, mas de uma correlação entre distintos horizontes, sem a primazia ou a superioridade de ninguém e de nada.

Considerações finais com a pretensão de *outros* chimarrões

O texto deixa em aberto diversos pontos, que precisam ser aprofundados. Então, para concluir, algumas considerações para novos chimarrões filosófico-vivenciais. O ponto central salienta a necessidade de aguçar a "*percepção de* e *o cuidado e a atenção diante de* para favorecer o mundo em comum (*Mitwelt*), estimular a con-vivência (*Mitleben*) e a compaixão (*Mitfühlen*)" (Schwab, 2018, p. 257). Nesse sentido, o foco no entorno vivencial permite olhar de outro modo a alternativa voltada à consecução de um estilo de vida garantidor da con-vivência hospitaleira.

Em um contexto "racionalmente desencantado e desintegrado em elementos isolados e coisificados", o resgate de sentido exige sintonizar com a vivência (*Erlaben*) e a con-vivência (*Mitleben*). Há um século, Husserl introduziu a noção de "vida consciente" para mostrar que o "sujeito" se reconhece como estando "aí com outros (*daseiend mit anderen*)". Scheler também emprega a noção de "mundo circundante" (1994, p. 30). Por isso, a con-vivência nada mais é do que a capacidade de assegurar uma hospitalidade saudável, o que significa, em outras palavras, um equilíbrio entre humanos, não humanos e dimensão ecológica.

Por isso, sua insistência na contraposição entre os impulsos de "amar e cooperar" frente à *inospitalidade necrófila* – "de destruir, dominar, reprimir, sufocar a vida" – nos leva a acreditar na possível vinculação ou de uma propensão irresistível a uma filosofia voltada à vida. Sem dúvidas, a necessidade de um re-enamoramento pelo con-viver carrega consigo um re-encanto pela convivência hospitaleira, em todas as suas dimensões. Para evitar cair no vazio de sentido, é preciso, então, reinventar ou dar impulso a estilos de vida capazes de garantir entornos saudáveis a todos os seres vivos e a planeta.

Em tempo de pandemias, as considerações do senhor mapuche Lincoleo realçam um ponto importante. Para ele, as

> Sociedades milenárias leem os contextos de uma maneira integral, inter-dependentemente, onde nada é casualidade. Em decorrência, a pandemia ocupa um lugar de destaque dentro de uma leitura muito mais complexa e não apenas como um ataque biológico individual. O fenômeno Covid 19 é um a mais dentro de uma série de outros acontecimentos aguardados e que afetará não somente a dimensão humana, mas muitas outras vidas nesta dimensão de nossas vidas que temos consciência (Lincoleo, 2020).

Assim, a hospitalidade não se relacionada simplesmente ao trato amável e afável aos humanos, mas entre todos os seres e com o próprio planeta. Com certeza, uma releitura mais apurada do livro de Scheler também será possível encontrar indícios claro desse espírito e poderio da natureza, do homem, da história e do fundamento do universo (Scheler, 1994, p. 75). Por isso, muitos conceitos vigentes – alguns deles considerados até então irrefutáveis – deverão simplesmente desaparecer. Por outro lado, é provável que os professores, pesquisadores, assistentes sociais e

enfermeiros, cuidadores e domésticos tenham muito mais importância que banqueiros especuladores e de gestores dos fundos de operações financeiras.

No caso *Terra brasilis*, a experiências de uma educação cívica dos anos 70 e 80 sustentou um moralismo do *deixa fazer* e *deixa acontecer*. O reflexo está presente no estilo milicianista atual, que dissemina o ódio e a violência. O tipo moralização inerente a esse tipo de educação é anacrônico, ao tempo que estimula a adesão cega a um projeto estrafalário e belicoso. Em outras palavras, o moralismo contribui para que as máfias político-religiosas e financeiras assegurassem seus rendimentos, ameaçando quem se atreve a enfrentá-las e propor uma con-vivência saudável e hospitaleira.

O con-viver desloca a centralidade de um antropocentrismo avassalador e realoca o eixo na con-vivência saudável. Sem dúvidas, alguns países sairão da pandemia com "novas" exigências ao con-viver. Outros, no entanto, correm o risco de agravar ainda mais as divisões e as desigualdades. Por isso, é preciso insistir com *aqueles* dispostos a assumir o projeto de sociedade capaz de restabelecer os vínculos fundamentais com a filosofia da vida. A "nova" normalidade é um projeto. Ela exige redesenhar os vínculos cotidianos com todas "as vidas" que conformam o habitat humano, não humano e do ecossistema como um todo.

Enfim, como diz Müller-Doohm, em sua biografia sobre Habermas: "é a vida vivida que se constitui no substrato das intuições, pois elas nos dão impulso para alcançar tanto as convicções sobre as quais refletimos teoricamente como a conquista dos intelectuais: a vida como peculiaridade individual e também como generalização experimentada coletivamente" (2020, p. 473). Da minha parte, espero não apenas admitir minhas criancices e suas peripécies, mas também reconhecer que o ambiente seminarístico foi, sem dúvidas, um aprendizado para suportar determinadas mesquinharias e hipocrisias que o contaminavam.

Referencias bibliográficas

ARAYA, A. S. Debates neoliberales em 1938. El Cologuio Lippmann. In: *Hermenéutica Intercultural*. Revista de Filosofía. Santiago: Ediciones UCSH, n. 26, 2016, p. 57-91.

BAKEWELL, S. *No café existencialista*. Traducción de Denise Bottman, Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

CASTRO, E. ¿Un Foucault neoliberal? In: *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*. Buenos Aires, v. VII, n. 2, 2018, p.1-32.

COLBORN, T.; DUMANOSKI, D.; MYERS, J. P. O. *Futuro roubado*. P&PM. Porto Alegre, 2002.

DÉOTTE, J. L. *Catastrofe y Olvido. Las ruinas, Europa, el Museo*. Santiago: Ç Editorial Cuarto Propio, 1998.

DOMINGUES, I. 1991 *O grau zero do conhecimento. O problema da fundamentação das ciências humanas*. Loyola. São Paulo.

GARCÍA-MARZÁ, V. D. *Tedoría de la Democracia*. Valencia: Nau Llibres, 1993.

GARCÍA-MARZÁ, V. D. et al. Introducción. In: GARCÍA-MARZÁ, V. D. et al. *Homenaje a Adela Cortina*. Ética y filosofía política. Madrid: Tecnos, 2018, p. 11-14.

FERRY, J. M. *Les Puissances de l'Experience*. Paris, Cerdif, 1992.

FORNET-BETANCOURT, R. Introducción. *In*: FORNET-BETANCOURT, R. (Hrsg.). *Dokimentation des XIV. Internationalen Seminars des Dialogprogramms Nord-Süd*. Verlagshaus Mainz GmbH. Aachen, 2010, p. 39-48.

HABERMAS, J. et al. *Filosofía radical*. Conversaciones con Marcuse. Barcelona: Gedisa, 2018.

HIJANO DEL RÍO, M. La dictadura pedagógica. Y las ideas educativas en el ideario político del regionalismo andaluz (1916-1936). In: *Historia Caribe*, v. IV, n. 12, 2007, p. 107-115.

HONNETH, A. *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta, 2011.

HOUAISS, *Dicionário eltrônio da língua portuguesa*. Versão CD-Rom. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

JONAS, H. *Técnica, medicina e ética*. Paidós. Barcelona, 1997.

KOYRÉ, A. 1991 *Estudos de história do pensamento filosófico*. Forense Universitária. Rio de Janeiro.

LINCOLEO, J. Q. Fey ga akuy ti aht´ü. Entonces el día llegó. Una lectura de la pandemia desde un mapuche rakizuam. Texto distribuído pelas redes sociais, abril de 2020.

MÜLLER-DOOHM, S. *Jürben Habermas. Una biografía*. Madrid: Editorial Trotta, 2020.

PIZZI, J. A *pax* do *oikos-cosmopolis* e os males de origem. *In*: FORNET-BETANCOURT, R. (Hrsg.). *Dokimentation des XIV. Internationalen Seminars des Dialogprogramms Nord-Süd*. Verlagshaus Mainz GmbH. Aachen, 2010, p. 193-201.

PIZZI, J. *El mundo de la vida*. Husserl y Habermas. 2 ed., Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2016.

PIZZI, J. Parochial monolinguism under the guise of “universal dialogue” (ISUD). In: *Topologik*. Revista Internazionale di Scienze Filozofiche, Pedagogiche e Sociale. Italia, N. 21, Primeiro Semestre de 2017, p. 30-45.

RAULET, G. *La filosofía alemana después de 1945*. VAlência: Universitad de València, 2009.

SCHAEFER, O. Paul Ricoeur – Sobre hermenêutica e filosofia. In: PIZZI, J. E GHIGGI, G. *Diálogo crítico-educativo. Um debate filosófico*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2008, p. 5973.

SCHELER, M. *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1994.

SCHWAB, Hans-Rüdiger. *La conectividad del todo. Lou Andreas-Salomé y las implicaciones éticas del concepto* Mitleben *en el pensamiento moderno*. In: GARCÍA-MARZÁ, D. et all. *Homenaje a Adela Cortina*. Ética y filosofía política. Madrid: Tecnos, 2018, p. 243-257.

SOUZA NETO, C. P. *Democracia em crise no Brasil*. Rio de Janeiro; São Paulo: Uderj; Editora Contracorrente, 2020.

WARDE, M. J. A estrutura universitária e a formação de professores. In: *Perspectiva*. N. 20, 1995, p. 127-153.

29. NA TRILHA DO TEMPO

https://doi.org/10.36592/9786587424576.511-519

Neusa Vaz e Silva[1]

> "Só se aprende a conhecer o que se ama, e mais pleno e profundo será nosso conhecimento, quanto mais forte, vigoroso e vivo seja o nosso amor". (Goethe)

Iniciar uma escrita para homenagear Osmar M. Schaefer é motivo de grande alegria e de profunda emoção. Alegria pela merecida homenagem ao filósofo-educador que ao longo de sua docência, dedicou-se a compreender e a desvelar o fenômeno da educação naquilo que constitui seu conteúdo próprio, sua alma, seu tema, convicto de que a questão da educação requer ser elucidada, examinada sob o horizonte do humano. Emoção por recordar vivências marcantes de uma trajetória vivida intensamente.

Osmar dedicou-se à tarefa da educação, enquanto no exercício da docência nas Universidades em que atuou, com respeito e com amor. Não foi apenas o mestre que me acompanhou como co-orientador em minha dissertação de Mestrado em Filosofia na Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul nos idos de 1989, mas a pessoa amiga com a qual compartilhei junto com sua família e com os colegas na Faculdade de Educação/UFPel, de muitos momentos de desafios, de intenso trabalho, porém entrelaçados pela alegria e companheirismo. Hoje trilhamos outros caminhos, mas a amizade sedimentada ao longo de tantos anos de convivência permanece inalterada pelas boas recordações revividas.

Mas outro elo nos aproximou: identificados pela prática pedagógica comungávamos da certeza de que toda a ação consciente, engajada em um comprometimento com o homem concreto, deve partir de uma concepção antropológica definida. Um autor acabou nos aproximando mais: Max Scheler, filósofo alemão - 1874-1928 – objeto de seus estudos, foi o filósofo que me dediquei a investigar em meu Curso de Mestrado em Filosofia.

---

[1] Licenciada em Filosofia pela UCPel. Mestre em Filosofia pela PUC/RS. Doutora em Filosofia Ibero-Americana pela UCA/El Salvador/CA.

Ambos buscávamos, à época, compreender os grandes temas do Homem, da Educação e do Conhecimento. É da natureza do homem buscar, incessantemente o conhecimento: o conhecimento de si mesmo, o conhecimento do Outro que conosco convive no mundo da vida e da cultura; o Outro que nos acolhe e envolve, ou seja, buscar a compreensão de algo valioso[2] é o movimento natural do viver.

Max Scheler foi quem elaborou por primeiro uma Antropologia Filosófica. O fio condutor de sua obra é axiológico, pois se ancora na constituição do homem que se atualiza como pessoa através de seus atos concretos, num mundo impulsionado pelo amor, em direção a valores. Segundo o autor, o amor é um movimento manifesto sempre no ritmo existencial da inquietude natural do humano.

O tema do amor é abordado, por Scheler especialmente nas obras "Ordo Amoris", "Esencia y Formas de La Simpatia" e em "Amor e Conhecimento", entretanto essa dimensão perpasse toda a sua obra.

O amor não é em si conhecimento, porém, ele abre ao sentido axiológico na medida em que permite o surgimento do valor superior e faz possível o discernimento intuitivo dos atos que levam ao campo dos valores.

Pelo conhecimento o homem tem possibilidade de atingir valores mais altos no seu processo de constituição humana. Depreende-se, que esse conhecimento só ocorrerá através do amor, ou seja, num processo que por ser amoroso é intencional, resultante de um ato pessoal, intuído a partir de uma valoração.

Seguindo essa linha de pensamento, pode-se afirmar que num primeiro instante não é a razão que guia o humano, mas a emoção. Não raro usamos a razão para justificar ou ocultar as emoções nas quais se dão nossas ações. Scheler, não quer desvalorizar a razão, mas nos convida a refletir a fim de que tenhamos consciência de que o humano se constrói no entrelaçamento do raciocínio e da emoção.

Nossa cultura foi alicerçada sob o império da razão, não dando a devida atenção ao aspecto afetivo. Reencontrar essa dimensão humana no mundo de hoje, especialmente na educação, é uma exigência a fim de que possamos estabelecer novas relações, especialmente conosco mesmos.

Em nossos encontros de estudo durante o período de elaboração de minha dissertação, discutíamos muito sobre a visão lacunar do ser humano, consequência de nossa herança cultural que em certa medida nos levou a perdermos o sentido da

[2] Entende-se por valioso aquilo que é digno de nosso amor.

unidade do nosso ser. Perdemos a autoconsciência de que os fenômenos do homem ocorrem no fluir das - coordenações consensuais de ação[3]-. Ora, as sensações são os dados primeiros que nos levam a depararmo-nos com os problemas. Sendo assim, a – qualidade – emocional, o julgamento valorativo vai anteceder o ato cognitivo, fruto de uma elaboração do raciocínio. Scheler defende esta tese em sua obra quando afirma que a pessoa humana é alguém que se constitui através de atos, num movimento em direção a valores. Processo este que se dá pelo conhecimento que por sua vez, dada a sua intencionalidade, tem como pressuposto o amor. Dessa forma, embora o amor não seja a força criadora é, no entanto, o ato desvelador dos valores que se buscam conhecer no processo da existência pessoal.

Seguindo este raciocínio, poder-se-á afirmar que a unidade consubstancial do ser humano se reafirma quando se coloca o amor como desencadeador de um processo intencional e que nesse movimento é que os seres se apresentam a nós, - decodificados – pela ação da razão. Nessa compreensão amor e razão são dimensões interligadas que se completam na busca do desvelamento da realidade, no ato do conhecimento do mundo exterior e do mundo pessoal.

O pensamento de Max Scheler é considerado por alguns de seus intérpretes, como uma filosofia do amor, pois sua Teoria do Conhecimento não parte do homem como ser –cogitante - mas do homem como um ser do amor. É certo que o que nos torna seres humanos é a nossa maneira de viver; é na coexistência que nos fazemos humanos, relação que se estabelece unicamente pelo amor. É o emocional que por primeiro nos liga ao Outro, não as nossas racionalizações. É o amor que nos faz aceitar e acolher o Outro.

Osmar, caro amigo, reviver as lembranças me levaram a recordar nossos objetos motivadores de muitos encontros de estudo. As obras de Max Scheler continuam em lugar especial em minha estante, no entanto, atualmente, outros temas me exigem maior atenção. O pano de fundo continua o mesmo, o ser humano com suas contradições, o papel da educação, a realidade social e cultural. O tempo que estamos vivendo com suas inquietações, apreensões e dores continua a necessitar de investigações teóricas, pesquisa. No entanto, se faz necessária a priorização de ações concretas com vistas a uma transformação de nossa realidade caracterizada pela desigualdade, pelas injustiças, pela discriminação, pela violência de toda ordem.

[3] Categoria de Umberto Maturana

Nosso campo de atuação é o espaço educacional, daí ser ele o nosso compromisso primeiro. O contexto que nos acolhe é marcado por todo tipo de violência: física, ética, cultural, epistemológica, afora a exacerbação do individualismo. Formamos parte de uma história em que a desigualdade e a injustiça se hão naturalizado. Assim sendo, todo avanço em matéria de reconhecimento, apoiado na esfera crítica filosófica que busca recuperar a confiança na prática pedagógica, no trabalho comunitário e em relações sociais centradas na pessoa humana, tem que ser valorizado.

Acreditamos que para que a educação atue mais decisivamente na prática da solidariedade, na criação de espaços compartilhados e marcados pela convivência, bem como no respeito às diferenças, com vistas a colaborar nas transformações que se fazem necessárias em nossas comunidades, necessita orientar-se por uma nova perspectiva pedagógica.

Nos idos dos anos 90, tomei contato com a proposta filosófica apresentada pelo filósofo Raúl Fornet-Betancourt, para a transformação intercultural da filosofia. Essa nova perspectiva filosófica foi tão importante e decisiva que optei por buscar uma Instituição que me possibilitasse um aprofundamento nessa orientação filosófica.

É sabido que nossas instituições de ensino brasileiras ainda estão, com raras exceções, atreladas ao pensamento euro-ocidental e norte americano. Mas buscando em - Nossa América - um espaço de acolhida para meu campo interesse, encontrei. Meu projeto de pesquisa foi aprovado e aceito pela UCA/Universidade Centro Americana "José Simeão Cañas" de El Salvador/CA.

Desde então a Filosofia Intercultural vem sendo o meu tema de estudos, certa de que a perspectiva pedagógica proposta pela filosofia intercultural é um dos caminhos para que possamos instaurar comunidades de paz e de reconhecimento entre seus integrantes.

A interculturalidade vale lembrar, não significa somente a presença de diferentes culturas em uma sociedade, nem tampouco o reconhecimento jurídico por parte do Estado de ações como a educação bilíngue em todos os níveis ou a concessão de cotas nas escolas superiores para as minorias. Embora essas medidas sejam importantes, a interculturalidade tem como ponto fundamental a valorização das diferentes culturas, das línguas ancestrais, da sabedoria oral e principalmente o reconhecimento da fecunda interação entre elas, pois as culturas humanas se necessitam mutuamente.

Vivemos em um tempo no qual, embora juntos, aproximados pela tecnologia, nem sempre em verdadeira comunicação. A interculturalidade é o esforço comum da humanidade para recuperar o sentido do bem comum de todas as pessoas. Supõe uma atitude frente ao outro desafiando-nos ao estabelecimento de uma convivência solidária.

Podemos dizer que a filosofia intercultural é uma atitude hermenêutica que está relacionada com nossa própria identidade uma vez que se apoia na diversidade humana – cultural. É uma atitude que se ancora no estabelecimento de um diálogo aberto para reorganizar nossa vida social a partir da preservação e valoração da heterogeneidade de nossos povos.

A perspectiva intercultural nas relações supõe uma valorização mútua de parte das culturas que interatuam. "Precisa ser acompanhada da disposição de retomar continuamente e em atitude de diálogo a própria visão e percepção do mundo-" [4].

A interculturalidade deve começar como esforço de comunicação para nos sentirmos seres que são enquanto sentem o comum.

No cenário indo-latino-americano persistem influências marcantes das culturas indígenas e afro-americanas. Influências que são manifestas em alguns modos de cultivar, na alimentação, nas expressões religiosas, na forma de viver. Essas raízes estão vivas em aspectos da nossa cultura, especialmente na literatura, mas elas precisam permanecer vivas é na expressão concreta de nosso povo afastando motivações folclóricas como não raro ocorre.

Temos também que considerar o grande número de migrantes de distintas procedências e que conosco convivem nos espaços cotidianos de nossas comunidades e que recebem o nosso olhar que deve ser acolhedor.

A convivência humana seja ela boa ou má é uma influencia de situações culturais, uma convergência de vidas situadas desde suas diferenças ou memorias culturais. A vida humana se abre para o viver significativo por meio de uma cultura e nesse sentido as experiências de vida são inseparáveis de uma experiência de situação cultural.

Para melhorar a convivência humana tanto a nível pessoal ou coletivo como a interação entre as culturas, tem que passar pelas vidas e tradições dos que partilham um lugar de vida.

---

[4] Revista Concordia 2009, n. 49, p. 9.

A fragilização das culturas se faz mediante programas de assimilação e integração, de projetos desenvolvimentistas, de evangelização e especialmente pela educação. A dominação tenta ocultar a violência nas relações, na medida em que a processa por meio de mecanismos sutis, valendo-se de uma nefasta política educacional. Sabe-se que a homogeneização cultural é um dos aspectos que carrega consequências das mais profundas, uma vez que penetra a - vida dos espíritos -, comprometendo a originalidade e a identidade das culturas.

Contemporaneamente, a tentativa de homogeneização dos povos continua sendo realizada se não pelo - emprego oficial - da força das armas como ocorreu no período da colonização, mas valendo-se de meios mais sutis para atingir a descaracterização cultural de nossos povos, utilizando a escola, fundamentalmente, para servir aos fins do mercado, ou seja, para a formação de sujeitos produtivos - fim econômico - e submissos - fim político -. Um - saber industrializável - como nos diz Fornet-Betancourt.

Sabe-se que o mercado, tende a impor um pensamento único. Rejeita e viola o direito dos povos e das pessoas à diversidade. Todas as culturas detêm algo de - reserva de humanidade -, no entanto, seus integrantes, ao transitarem de uma cultura a outra sem a devida consciência correm o risco de verem-se despojados dos atributos originais que os identificam e que lhes dão sustentação como seres singularizados, inteiros.

O verdadeiro fim da educação tanto em nível universitário como em seus outros níveis, é o de contribuir ao crescimento da humanidade em cada ser humano. O transplante do modelo de universidade europeu nas terras americanas resultou na colonização epistemológica e pedagógica. Felizmente já vivenciamos um fortalecimento da vitalidade das memorias dos povos originários na história recente de nossas instituições de ensino por meio de projetos que mostram um esforço para contribuir ao melhoramento da convivência humana.

Entretanto, faz-se necessário que sejam dados passos corajosos para que a missão da educação seja o de criar condições para o diálogo das culturas e a restituição das culturas de conhecimento excluídas pelo modo colonial ainda em parte vigente em nossos sistemas educacionais.

Assumir uma perspectiva intercultural na educação colaborará, com certeza. Reconhecer e valorizar a irredutível polifonia das culturas e as diversas formas de acesso ao saber, sobretudo aquelas que foram historicamente negadas ou

deslegitimadas por processos de colonização política, econômica, religiosa e cultural, é uma exigência. E o processo pedagógico pautado em uma linha intercultural orienta para essa ação descolonizadora, na medida em que "não se fecha à tradição senão que é aberta e autocritica enquanto é capaz de reconhecer suas próprias discordâncias e fecundar-se na mesma práxis crítica de modo que possa transfigurar o próprio com o alheio e o alheio com o próprio com vistas a criar um espaço compartilhado e determinado pela convivência" [5] .

A educação intercultural luta por um mundo real onde caibam muitos mundos. Para tanto propõe o desenvolvimento das filosofias contextuais indígenas e afro-americanas. A orientação é a de que essa busca parta do estado presente das tradições culturais não como testemunha de fontes ou tradições alternativas passadas, ou seja, citando Fornet-Betancourt: "expressões de culturas vivas que dizem hoje sua palavra, confrontando seu presente com outra visão de si mesma "[6].

Essa linha de trabalho já vem sendo feita em alguma medida. Há, porém que fomentar as filosofias contextuais a promover seu reconhecimento para que a cultura filosófica hegemônica de nossas instituições educacionais vá perdendo a hegemonia e ganhando um caráter nosso - indo-afro-latino- americano -.

Lamentavelmente nossas Faculdades de Filosofia, em sua maioria, são o reflexo da cultura hegemônica. São lugares de exclusão e de desprezo das vozes das tradições dos povos ameríndios e afro-americanos bem como das formas do pensamento das novas culturas populares e mestiças.

A proposta intercultural exige não só conhecer as possibilidades educativas dos diferentes espaços de inter-relação, mas fazer dos espaços educativos, escolares ou não, plataformas para que todos recuperem a palavra, pois a educação deve ser um esforço para contribuir ao melhoramento da convivência humana.

Optar pela perspectiva intercultural para a educação talvez seja um difícil caminho, porém é o que poderá contribuir para um caminho de paz, de entendimento e respeito entre as culturas. Isto requer uma mudança radical de mentalidade, pois esta proposta exige a promoção da relação dialogal, da devolução da palavra, do aprender a escutar fazendo da aprendizagem uma prática cooperativa e solidária que não acontece sem as outras e todas as pessoas envolvidas no processo.

---

[5] Revista Concordia 47. N 25. P 18,2009.
[6] Transformação Intercultural da Filosofia ,143

O método próprio da proposta intercultural é o método do diálogo dialogal já proposto por nosso filósofo educador Paulo Freire. Ou seja, um diálogo que transcenda a dialética; diálogo que não pretende convencer o outro. O diálogo dialogal pressupõe uma confiança recíproca, um aventurar-se no desconhecido uma vez que não pode ser estabelecido a priori se os dialogantes chegarão a um entendimento. Requer uma atitude existencial. Sua prática nos leva a conhecer o outro na medida em que somos conhecidos e vice-versa.

Gostaria ainda, estimado amigo, de referir o papel e a importância da afetividade no exercício das relações interculturais, uma vez que a afetividade está presente em todos os momentos e circunstancias de nossas ações. Afirma-se que a afetividade é a energia que estimula que anima a se colocar em prática as atividades. Ela envolve sentimentos e emoções.

O contexto em que vivemos, em grande medida, vive em uma cultura que desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Na tradição filosófica da qual somos herdeiros, não se dá atenção devida à questão da afetividade. Não fomos educados para o afeto. Somos educados para ver o outro como queremos que ele seja. Com isso tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana. Vivemos um vazio de significados face ao capitalismo global que opera uma lógica multicultural que - incorpora - as diferenças neutralizando-as, esvaziando o seu significado afetivo. E essa dissociação entre a afetividade e o conhecimento intelectual está promovendo um mundo em que as relações interpessoais e a interação com as cadeias vitais estão sendo destruídas. Urge promover uma revolução na sensibilidade humana.

No contexto político-social em que vivemos, marcado por uma diversidade de culturas, reforçada nos últimos tempos pelas migrações, é necessário estarmos abertos para acolher o distinto de nós. Abrir a mente e o coração ao diferente para ver o que tenho a aprender. Estar aberto para ouvir conhecimentos de outras tradições culturais, para sentir o que o outro tem para oferecer, ouvir outra linguagem.

Para isso necessita-se buscar conhecer aspectos fundamentais da cultura do outro, pois assim como só entendemos um texto contextualizando-o também uma cultura só será compreendida mediante um ato amoroso de busca. Pois - qualquer aproximação sem amor à outra cultura é uma violência a essa cultura -.

Acredito que hoje a Filosofia tem que se abrir para filosofias contextuais onde podem se incorporar novas experiências existenciais como a do imigrante, dos povos

originários, dos povos afro americanos, pois a razão é contextual. Tudo é fruto de um determinado solo.

Finalizo, manifestando gratidão ao querido amigo, pelo seu testemunho como educador e como pessoa humana enaltecendo a perspectiva filosófica sheleriana segundo a qual é o amor que torna possível a construção da hominização. Necessitamos continuar cultivando-o, não apenas com vistas a sua compreensão, mas como sentimento iluminador a fim de que se estabeleçam relações de vida com o Outro, com a natureza, conosco mesmos.

Bibliografia de apoio

FORNET-BETANCOURT, Raul. Transformación Intercultural de La Filosofía. Bilbao: Editorial Desclée de Bouwer. S.A. 2001.

FORNET-BETANCOURT, Raul. CONCORDIA. Aachen: Herasgeber. v. 47.2009.

VAZ E SILVA, Neusa. Teoria da Cultura de Darcy Ribeiro e a Filosofia Intercultural. São Leopoldo. Nova Harmonia. 2009.

FORNET-BETANCOURT, Raul. A Noção de Mundo Pessoal conforme "O Formalismo na Ética e a Ética Material dos Valores em Max Scheler". Dissertação de Mestrado. PUC /RS.1989.

PANINKKAR, Raimon. Paz e Interculturalidad: una reflexión filosófica. Barcelona. Herder. 2006.

SCHAEFER, Osmar Miguel. Antropologia Filosófica e Educação. Pelotas. UCPel. 1995.

SCHELER, Max. Amor Y Conocimiento. Buenos Aires. SUR. 1955.

SCHELER, Max. La Idea del Hombre y La Historia. Buenos Aires. Editorial La Pléyade.1986.