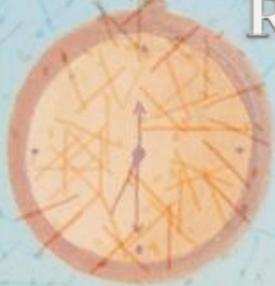


SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO



2014

SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Vol. 1 – N. 9

ISSN 1984-3879

Natal – RN /2014

Editor Gerente

Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes (UFRN)

Editores

Lucrecio Araújo de Sá Júnior (UFRN)
Patrick Cesar Alves Terrematte (UFRN)

Editoração Eletrônica

Patrick Cesar Alves Terrematte (UFRN)

Capa

Jackie Monteiro – “Sr. Tempo”

Conselho Científico

Ângela Maria Paiva Cruz (UFRN)
Antônio Carlos Pinheiro (UFPB)
Cláudio Ferreira Costa (UFRN)
Daniel Alves Durante (UFRN)
Davide Scarso (Univ. Nova de Lisboa)
Jaci Menezes (UFBA)
Jadson Fernando Garcia Gonçalves (UFPA)
José Caselas (Univ. de Lisboa)
José Luis Câmara Leme (Univ. Nova de Lisboa)
José Willington Germano (UFRN)
Juan Adolfo Bonaccini (UFPE)
Marlucia Menezes de Paiva (UFRN)
Michael Löwy (CNRS)
Roberto Machado (UFRJ)
Scarlett Marton (USP)
Sandra Mora Corazza (UFRGS)
Silvio Gallo (UNICAMP)
Sylvio Gadelha (UFC)
Vanessa Brito (Univ. Nova de Lisboa)
Walter Omar Kohan (UERJ)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
--------------------------	----------

FILOSOFIA

UMA ANÁLISE DA DESIGUALDADE SOCIAL SOB A PERSPECTIVA DO PRINCÍPIO DA DIFERENÇA NA TEORIA DA JUSTIÇA DE JOHN RAWLS POR LUCA NOGUEIRA IGANSI.....	5
--	----------

PARTIDO E TOTALITARISMO EM HANNAH ARENDT POR GUSTAVO JACCOTTET FREITAS.....	16
--	-----------

O CORPO HUMANO COMO CHAVE DE ACESSO AO “ENIGMA DO MUNDO” POR GILMARA COUTINHO.....	28
---	-----------

SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O HABITAR POÉTICO E A SUBJETIVIDADE POR MARCUS VINICIUS DE SOUZA NUNES.....	38
--	-----------

EROS, THANATOS E CIVILIZAÇÃO: UMA RELAÇÃO AINDA INESGOTADA POR DALTRO LUCENA ULGUIM, AVELINO DA ROSA OLIVEIRA.....	54
---	-----------

ESTRATÉGIAS TRANSCENDENTAIS DE MICHEL BITBOL DIANTE DO DESAFIO DA FÍSICA MODERNA POR GABRIEL ALMEIDA ASSUMPÇÃO.....	72
--	-----------

EDUCAÇÃO

JUSTIÇA E EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA DE PLATÃO POR JOSÉ JOÃO NEVES BARBOSA VICENTE.....	82
---	-----------

A EDUCAÇÃO EM ALCÂNTARA PELO VIÉS DOS DADOS CENSITÁRIOS POR RICARDO COSTA DE SOUSA.....	93
--	-----------

POR UMA FORMAÇÃO CIENTÍFICA POSSÍVEL POR MARIA OLINDA PIMENTEL.....	103
--	------------

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA VERSUS PROBLEMATIZAÇÃO POR LAÍS FRANCO AMORIM VIEIRA DE SÁ.....	126
--	------------

APRESENTAÇÃO

Este número de 2014 apresenta um conjunto de discussões e problemas em diversas interfaces da Educação e da Filosofia. Criada em 2008, contando com onze números publicados, a SABERES: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação (ISSN 1984-3879) é uma publicação de fluxo contínuo com qualificação B4 pela CAPES, aberta para pesquisadores das áreas de Filosofia e Educação. A publicação constitui um canal de divulgação científica defendendo os princípios de pluralidade e inter-relação das áreas de conhecimento e produção do saber. Vinculada atualmente ao grupo de pesquisa Fundamentos da Educação e Práticas Culturais, e em colaboração com os grupos de pesquisa de Ética e Filosofia Política, e de Lógica, Conhecimento e Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A SABERES tem como missão reunir pesquisadores seniores e iniciantes do Brasil e do exterior numa linha editorial que compreenda trabalhos de Filosofia, Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia sem qualquer restrição prévia de temática ou de abordagem, buscando reunir acadêmicos de Programas de Pós-Graduação em geral.

UMA ANÁLISE DA DESIGUALDADE SOCIAL SOB A PERSPECTIVA DO PRINCÍPIO DA DIFERENÇA NA TEORIA DA JUSTIÇA DE JOHN RAWLS¹

Luca Nogueira Igansi

RESUMO

Tomarei no presente artigo o princípio da diferença contido na formulação do segundo princípio de justiça para instituições do liberalismo político de Rawls, entendido como a justiça como equidade, para tratar de tão controverso tópico que é a desigualdade social. Quais seus aspectos negativos ou positivos, se existentes? Devemos evitá-la pelos perjúrios que causa ou abraçá-la incondicionalmente por ser fruto de uma sociedade pluralista? As respostas jazem num deflacionamento do conceito de justiça, não mais aqui como metafisicamente embasada na tradição – independente do ser humano e da sociedade –, mas como sendo “equitativo” (“*fair*”), como utilizado em jogos e demais empreendimentos do cotidiano. Assim, partindo de nossas convicções ponderadas Rawls desenvolve uma estrutura metodológica que simultaneamente garanta e concilie tanto a liberdade e igualdade dos cidadãos como o pluralismo advindo de um regime democrático constitucional justo – dicotomia sob a qual abordarei os temas supracitados.

Palavras-chave: Desigualdade social. Democracia. Teorias de Justiça. Equidade.

ABSTRACT

I shall undertake in this article the principle of difference as contained in Rawls' formulation of the second principle of justice for institutions in his political liberalism, understood as justice as fairness, to investigate such polemic topic of social inequality. Which are its negative or positive aspects, if any? Should we avoid it for the perjuries it causes or embrace it unconditionally as being a product of a pluralist society? The answers lie in a deflating of the concept of justice, not anymore founded metaphysically in the tradition – apart from the human being and society – but as being “fair”, as used in games and other everyday tasks. Thus, from our considered convictions Rawls develops a methodological structure that simultaneously guarantees and conciliates not only the citizen's freedom and equality but as the pluralism emergent of a fair constitutionally democratic government – dichotomy with which I will investigate the above items.

Keywords: Social Inequality. Democracy. Theories of Justice. Fairness.

1 INTRODUÇÃO

Por meio deste artigo procurarei fazer uma breve investigação do problema da desigualdade social sob a perspectiva de John Rawls, intencionando esclarecer a posição de

¹ Devo imensamente ao prof. Dr. Denis C. Silveira pela orientação no período de desenvolvimento deste artigo e aos ex-colegas Ataulpa Feijó, Mateus de Lima, Caroline Trennepohl da Silva e Tiaraju Andrezza pelos valiosos debates e elucidações no grupo de pesquisa sobre Rawls da UFPel.

tal em sua teoria política e como o autor lida com o mesmo através do famigerado princípio da diferença.

Primeiramente apresentarei algumas definições e alguns estudos acerca da desigualdade social como fato sociológico, assim também como a forma em que tal consta na constituição brasileira, e como a mesma o trata. Posteriormente, farei uma breve introdução à teoria da justiça como equidade como concepção política de justiça de um liberalismo político conforme Rawls a desenvolve. Realizarei tal através da elucidação dos conceitos-chave de posição original, véu da ignorância, concepção abrangente, equilíbrio reflexivo dentre outros presentes em sua teoria, vitais para a caracterização de seu problema e possível resolução; para então formular os princípios de justiça de instituições para introduzir o que o autor denomina como *princípio da diferença*.

No capítulo posterior, investigarei com maior atenção o supracitado princípio com o intento de reconhecer sua função e importância dentro da teoria rawlseana, apresentando-o em diálogo com o problema da desigualdade social, e o seu papel na concepção de sociedade e justiça do autor em questão.

1 A DESIGUALDADE SOCIAL

[...] todas as desigualdades sociais que cessaram de serem consideradas convenientes assumem o caráter não de simples inconveniência, mas de injustiça, e parecem tão tirânicos que as pessoas são aptas a perguntar-se como alguma vez tenham sido tolerados; esquecidos que eles mesmos talvez tolerem outras desigualdades sob uma noção igualmente equivocada de conveniência, cuja correção faria com que aquilo que aprovam pareça tão monstruoso quanto o que ao menos aprenderam a condenar. A história inteira do melhoramento social fora uma série de transições, pelas quais um costume ou instituição atrás do outro, de uma suposta necessidade primária da existência social passou à classificação de injustiça universalmente estigmatizada e tirania. Assim o fora com distinções de escravos e homens livres, nobres e servos, patrícios e plebeus; e assim será, e em parte já é, com as aristocracias de cor, raça e sexo. (MILL, 1998, p. 144. Tradução do autor.)

A desigualdade social é um tema presente desde os primeiros registros históricos, sendo tratado como problema desde Platão até jornais e revistas de nosso cotidiano. Disputas étnicas, de gênero, e inclusive de direitos e liberdade são geradas, e ainda muitas vezes determinantemente influenciadas, pela gritante disparidade econômico-social presente no mundo todo, independente de seu sistema econômico específico ou governamental.

Alguns defendem que a desigualdade social é justa, fruto de uma sociedade livre e mérito do esforço individual, enquanto outros explicitam que é necessário que o governo

busque eliminar estas desigualdades para que haja uma harmonia entre seus cidadãos. Mas como saber qual é a alternativa correta? A relação da desigualdade e do Estado já é colocada desde Platão, acerca do ano de 360 a.C. do calendário cristão, no seu renomado diálogo “A República”, onde Sócrates, ao tratar das formas de governo injustas coloca que de sua regência injusta “surgirá dissimilaridade, desigualdade e irregularidade, que sempre e em todos os lugares são causas de ódio e guerra.”² (PLATO, 1892, Book VIII, p. 547, tradução do autor) Mas é importante observar o tipo de desigualdade que é tratado aqui. Platão fazia referência aos governos de interesses egoístas, no caso, a timocracia, ou governo regidos pelos mais honrosos, ou seja, onde o poder do governo seria utilizado não para o bem do povo, mas para o bem (i) de um só, na tirania (ii) da minoria, na oligarquia, e (iii) da maioria, na democracia. Estes, em oposição, respectivamente, (a) à monarquia, governo de um em prol de todos, (b) aristocracia, de poucos (os melhores) em prol de todos, e (c) da república, da maioria em prol de todos.

Já numa teoria mais atual como o utilitarismo temos a desigualdade social como um resultado de uma prática do “melhor para mais”, ou seja, um cálculo do benefício para um número maior de pessoas em detrimento de um número menor – “a justiça social é o princípio da prudência aplicado a uma concepção somática do bem-estar do grupo” (RAWLS 2002, p. 26), segundo Rawls, e desde que a maioria esteja satisfeita, é justo o sacrifício da igualdade com o detrimento da minoria. Temos a partir desta perspectiva o resultado de que a desigualdade social é resultado mesmo das decisões mais justas.

Culturalmente, no Brasil, Ermínia Maricato (2003) considera que a origem da desigualdade advém das tradições do período colonial e imperial, períodos marcados pela concentração de terra, renda e poder, pelo exercício do coronelismo ou política do favor e pela aplicação arbitrária da lei, (MARICATO 2003) que muito assemelham-se ao cenário da desigualdade proposto por Platão. Também segundo Waldir Quadros (2004) isto se confirma: ainda há contemporaneamente desigualdade em termos de raça e gênero, com a predominância sócio-econômica do sexo masculino e da cor de pele branca nos topos das tabelas comparativas; e desigualdade no sistema de saúde de acordo com a classe social como Marcelo Neri e Wagner Soares (2002) apontam.

² Original: “will arise dissimilarity and inequality and irregularity, which always and in all places are causes of hatred and war”.

A constituição brasileira, por sua vez, prevê o tratamento para a desigualdade social nos seguintes casos: “Título I: Dos princípios fundamentais - Art. 3º: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;” (BRASIL, 1988) e similarmente, no âmbito econômico:

Título VII: Da Ordem Econômica e Financeira - Capítulo I: Dos princípios gerais da atividade econômica - Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: VII - redução das desigualdades regionais e sociais.” (BRASIL, 1988)

Aqui notamos que a constituição tem sim como objetivo o esforço contra a desigualdade social, mas não sua erradicação. Seria isto fruto de uma observação de que a plena igualdade social seria inalcançável? E se assim fosse, seria um mal inescapável ou apenas uma consequência da liberdade individual e do livre-comércio? O último item se mostra mais aceitável, mas veremos mais detalhadamente principalmente após a leitura que faremos da interpretação de Rawls.

Farei agora uma breve reformulação da teoria da justiça como equidade de Rawls a grosso modo como ele a formula em “Uma Teoria da Justiça” e “Liberalismo Político”, para posteriormente investigar como se relaciona com o problema da desigualdade social como colocada até o momento.

2 A PERSPECTIVA DA JUSTIÇA DE JOHN RAWLS

É no contexto supracitado da desigualdade social que John Bordley Rawls procura desenvolver os artifícios para a possibilidade de uma teoria da justiça que resolva não só este, mas todos os problemas que afetam a formulação e a aplicação da justiça sob a perspectiva do liberalismo político – no caso, a justiça como equidade –, nas instituições da estrutura básica de uma sociedade; interpretação errônea esta que acaba por si sendo também um dos principais fatores que influenciam a origem destes problemas. Mais especificamente, as instituições tais como a da constituição, da propriedade particular e da família monogâmica, que segundo Rawls são as mais importantes da estrutura básica da sociedade justamente por definirem as diferentes condições de vida que influenciam o pensamento dos indivíduos, e por conseguinte, sua concepção de justiça. Assim, o âmbito dos princípios de justiça, que mais tarde ele elabora como exemplos daqueles escolhidos por um processo artificial que garante a igualdade e direitos inalienáveis a todas as “partes” da sociedade – a saber, o da posição

original com o véu da ignorância (RAWLS, 2002, §3 p. 13-19) -, é principalmente o da desigualdade, ou como ele mesmo coloca a noção aristotélica

de abster-se de tirar alguma vantagem em benefício próprio, tomando o que pertence a outrem, sua propriedade, suas recompensas etc., ou de negar alguém o que lhe é devido, o cumprimento de uma promessa, o pagamento de uma dívida, a demonstração do devido respeito, e assim por diante. (RAWLS, 2002, p. 12)

Aqui fica claro a razão do uso da palavra “equidade” (*fairness*) por Rawls; similar à uma teoria dos jogos, a justiça é desinflationada da perspectiva metafísica platônica para o *fair*, que na língua inglesa semanticamente seria cognato à expressão “jogo limpo”, assim como em jogos e outros empreendimentos do cotidiano. Nosso senso de justiça é desta forma regido por nossas “convicções ponderadas”, que seriam nossas opiniões que não tememos em tornar públicas, que reconhecemos como aceitas por todos, como e.g. a tolerância religiosa e o repúdio à escravidão, em oposição àquelas duvidosas ou inseguras (RAWLS, 2002). E é partindo nesta base comum que Rawls procura desenvolver os princípios de justiça que regem a sociedade, pois “[p]ara ser aceitável uma concepção política de justiça, deve estar de acordo com nossas convicções morais refletidas, decorrendo da devida reflexão, ou do equilíbrio reflexivo (*reflective equilibrium*)” (SILVEIRA, 2008, p. 87) que acontece quando tomam-se as convicções individuais de partes iguais (com os mesmos direitos por serem, presumidamente, seres humanos dotados das mesmas capacidades) e aplicam-nas no âmbito da posição original com o véu da ignorância; e através desta análise surgem os princípios de justiça, que ou conformam-se com as convicções originais ou são tão desejáveis em si pelo próprio processo que o indivíduo adapta suas próprias convicções para conformarem-se a elas.

Antes de inferir diretamente quais são os princípios de justiça, é necessário que tomemos conhecimento do que Rawls chama de “posição original” e “véu da ignorância”, para enfatizar a ulterioridade de tais princípios. Tendo em vista que existem inúmeros fatores alheios à vontade humana que influenciam tanto nossas capacidades de formulação de um senso de justiça quanto nossa posição na sociedade de forma arbitrária – ou seja, que não podem simplesmente ser regidas por uma instituição – Rawls desenvolve a posição original justamente para colocar todos os cidadãos em um mesmo patamar, de forma a diminuir os efeitos das contingências, e. g. de nascer em uma família de classe menos favorecida, de ter menores dotes naturais, ou simplesmente uma sorte infeliz no geral ao longo da vida (RAWLS, 2002, §16 p.104-106).

Tomam-se então indivíduos hipotéticos que representam desde as partes menos favorecidas da sociedade quanto as mais favorecidas, e dá-se aos mesmos desta forma igual poder de “barganha”, aplicando-se então o véu da ignorância, onde nenhum sabe seu gênero, raça, posição social nem qualquer outra particularidade contingente, permitindo então uma decisão imparcial, igualitária, e acima de tudo, equitativa (RAWLS, 2002, §4, LP §4).

A ideia intuitiva da justiça como equidade é considerar que os princípios primordiais da justiça constituem, eles próprios, o objeto de um acordo original em uma situação inicial adequadamente definida. Esses princípios são aqueles que pessoas racionais interessadas em promover seus interesses aceitariam nessa posição de igualdade, para determinar os termos básicos de sua associação. (RAWLS, 2002, §20 p. 127-128.)

Assim, forma-se os dois princípios de justiça que regem as instituições:

Primeiro: Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema de liberdades para as outras.

Segundo: As desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas como vantajosas dentro dos limites do razoável, e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos. (RAWLS, 2002, §11 p. 64)

Ambos princípios são subordinados a uma teoria da justiça mais abrangente, que priorize os bens primários – bens básicos e desejáveis por si mesmos independentes da intermediação de outros desejos, como liberdade, oportunidade, renda, riqueza, bases sociais da auto-estima, etc. Estes devem ser distribuídos a todos igualmente, a não ser que uma distribuição desigual traga ainda vantagens a todos (RAWLS, 2002).

Retomando então nossa linha de raciocínio. De acordo com o contrato categórico da posição original, são estes então princípios que todo indivíduo, independente de suas particularidades, desejariam apoiar nas instituições que participam; o que garantiria a permanência das instituições nas gerações seguintes. É importante elucidar aqui o conceito de pessoa presente na teoria de Rawls: todo indivíduo é racional, razoável, igual e livre. Isto significa, respectivamente, que ele possui uma concepção de bem própria, a capacidade de adequar-se à publicidade de sua sociedade, as mesmas capacidades intelectuais e morais de todos os outros indivíduos e os mesmos direitos e deveres, e a liberdade de escolher e seguir o que quiser (RAWLS 2002, 2000).

Um aspecto vital desta formulação é que ambos os princípios obedecem, segundo a ordem comentada, um critério de *lexicalidade*: o primeiro princípio é de maior importância –
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 1, n.9, mai. 2014, 5-15.

as liberdades dos cidadãos devem ser inalienáveis em toda a situação –, depois temos o princípio da igualdade – que depois da liberdade também possui a mesma característica (embora a anterior sendo categoricamente mais importante em termos formais) –, e posteriormente então o da “fraternidade”, onde temos o princípio da diferença – há um certo valor para o mérito, mas é necessário reconhecermos as injustiças que as vicissitudes da vida podem nos trazer e refletir isto ao tratar de outros cidadãos. Podemos ver também que o princípio regulador social e econômico então se encontra lexicalmente posterior ao princípio da igualdade. Assim, torna-se clara a priorização da justiça enquanto formulação rawlseana de justiça como equidade.

Com base, então, nestas informações e nos princípios de justiça de instituições formulados pela posição original, podemos ver um paralelo com o ideal da revolução francesa, fruto das tradições iluminista e contratualista clássica: liberdade, igualdade e fraternidade (*liberte, égalité, fraternité*). O primeiro princípio claramente nos mostra o aspecto de nossa liberdade, a primeira parte do segundo princípio nos remete à ideia de igualdade – ambos estes de cunho político –, e a segunda parte do mesmo à fraternidade (RAWLS, 2002, §17 p. 112).

Embora ambos os primeiros já tenham sido tratados brevemente aqui, temos uma incógnita no terceiro: por que a fraternidade? Tendo a primeira parte do segundo princípio sido referida à igualdade, ou como Rawls coloca, ao princípio da igualdade equitativa de oportunidades, que surge da igualdade sob a perspectiva democrática (RAWLS, 2002, §13 p. 79-80), a segunda parte faz referência ao princípio com foco relativo à desigualdade social por excelência: o princípio da diferença, onde se parte da estima social para que não se queira mais vantagens se isto não trazer benefícios a todos (RAWLS, 2002, §17 p. 107-112). E é a partir daí então que me aprofundarei no problema da desigualdade social.

3 O PRINCÍPIO DA DIFERENÇA: O PRINCÍPIO QUE GARANTE A IGUALDADE

Apesar de primeiramente o título parecer paradoxal, é exatamente este o objetivo do princípio da diferença: garantir a igualdade. Isso se dá pois ele existe congruentemente com a ideia de igualdade da primeira parte do segundo princípio da justiça para instituições, que, assim como o primeiro, advém do processo da posição original, que busca estabelecer o critério categórico da atuação da justiça na sociedade com a base comum do conceito de pessoa por ele apresentado. Pelo princípio da diferença, aqueles agraciados pela natureza

podem ter um rendimento maior se, com isso, beneficiarem os menos favorecidos. (ZVIRBLIS, 2010) Podemos então aqui estabelecer qual é a concepção de desigualdade social que Rawls tem em mente. Ela é um fato presente na sociedade democrática, e é de certo modo inevitável, já que parte dos aspectos que a compõe são oriundos de um âmbito contingente natural arbitrário; afinal, é ponto pacífico afirmar que ninguém, se pudesse, escolheria ter alguma debilidade por causa de um acidente (doença, deficiência genética, acidente físico), ter nascido em uma família menos favorecida ou ser assaltado e perder todo o seu salário do mês. Pode-se dizer, com base no que foi tratado até o momento, que toda a justiça como equidade como concepção política de justiça de um liberalismo político existe para tratar do problema da desigualdade social de forma que simultaneamente considere todos os cidadãos como iguais, e que respeite a posição e o mérito, até certo ponto, destes também.

Mais precisamente, o princípio da diferença age na sociedade de forma maximizadora e funciona em cadeia: a maximização dos interesses de determinada parte deve maximizar, também, as de outros.

As desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de modo a serem ao mesmo tempo (a) para o maior benefício esperado dos menos favorecidos e (b) vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades. (RAWLS, 2002, §13 p. 88)

Assim, no momento que a classe dos indivíduos de sorte mais favorecida, ou seja, com mais dotes naturais, família mais rica etc., obtiver sucesso na satisfação e maximização de seus interesses, isto deve ocorrer também para as classes menos favorecidas. Porém, ao contrário das críticas mais comuns, não caímos aqui num comunismo, socialismo ou qualquer outra doutrina política que arbitrariamente limita a liberdade dos indivíduos em prol da igualdade tanto formal quanto material: a justiça como equidade trabalha com os interesses como sendo os bens primários dos indivíduos (cf. o presente artigo no tem 1.2). Mas também, para não cair no absurdo que seria, e.g., dividir um bilhão de dólares entre cem milhões de pessoas (como num país), resultando em apenas cinco dólares para cada cidadão – não ajudando em nada o desenvolvimento da estrutura básica da sociedade –, a justiça como equidade coloca essa maximização em cadeia como, e.g., quando as partes mais favorecidas obtivessem uma grande quantidade de lucro, parte destes iria, digamos, por taxas, para o governo como instituição para aplicar no melhoramento do sistema de saúde básico, saneamento básico, previdência social etc.; obtendo assim uma maximização exponencialmente mais substancial da estrutura básica da sociedade como um todo,

permitindo maior prosperidade das classes mais baixas, que por sua vez elevaria o padrão socioeconômico do país permitindo seu crescimento como um todo – de forma *equitativa*.

Apesar, então, do princípio da diferença esteja lexicalmente posterior ao princípio da igualdade, ele é um dos mais importantes fatores para que o mesmo seja assegurado, de forma equitativa respeitando o equilíbrio reflexivo de nossos juízos ponderados. Sem ele, a teoria teria sérias dificuldades adicionais em tratar o problema da desigualdade, que é talvez o que oferece o maior desafio a qualquer teoria que trate da justiça no âmbito social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É, para não dizer mais, demasiadamente interessante analisar a forma que Rawls trata do problema da desigualdade social enquanto ele constrói sua teoria da justiça como equidade. Retirando sua teoria do âmbito de concepção abrangente, ou seja, que procura um critério de veracidade, e colocando na esfera da investigação do que é justo, o autor efetua um salto na história da filosofia, tornando sua teoria com uma estrutura universal bastante simplificada, deixando particulares complexantes de lado conferindo um motivo bastante coerente – ou como ele mesmo diz, tornando-a mais abrangente conforme a profundidade da investigação; que no caso, é uma das maiores no âmbito filosófico e político, o da justiça em si.

Encerro o artigo por aqui elicitando a importância do autor para o debate contemporâneo e propondo um foco maior no estudo da teoria rawlseana, pois mesmo que ele esteja equivocado ou sua teoria possua “furos” justificativos, seu trabalho já tomou proporções exponencialmente significantes árduas de ignorar, situando com destreza o debate contemporâneo filosófico-político da justiça; ou como diria Nozick “political philosophers now must either work within Rawls' theory or explain why not.” (NOZICK, 1974, p. 183). Sem dúvida, é uma teoria que possui seus defeitos, como por exemplo ser uma teoria coerentista, que propõe sua aceitação por meio de um argumento convincente, porém sem “fundamentos”; mas que por outro lado se tivesse, teria da mesma forma outros problemas a lidar. Ainda assim, como o autor mesmo aponta (RAWLS, 2002. §9 p. 56), toda teoria que trata da moral é falha em algum nível, e seu objetivo é apresentar uma teoria que tenha uma “diminuição de danos” – e, particularmente, em uma clara oposição a outras teorias vigentes, principalmente como o utilitarismo, onde vejo que ele atinge este ponto com sucesso.

Com certeza há muito espaço para eu estar errado, assim como Rawls, mas dadas as tão violentas mudanças paradigmáticas propostas por ele em sua teoria, ele conseguiu prover ao debate filosófico mais instrumentos para que, frente ao grande problema não só da desigualdade social no mundo, mas como também do relativismo e subjetivismo como principais afrontas ao consenso universal de alguma teoria ética, nós possamos cada vez mais nos aproximarmos disto: de um mundo justo, e acima de tudo, equitativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, República do. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 30/03/2014.

MARICATO, Ermínia. Metrópole, legislação e desigualdade, in **Estudos Avançados**, vol. 17, nº48, maio/agosto. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000200013&lang=pt> Acesso em: 30/03/2014.

MILL, John S. Utilitarianism, III. **Utilitarianism: Key Nineteenth-Century Journal Sources**, Andrew Pyle (ed.). London: Routledge, 1998.

NERI, Marcelo; SOARES, Wagner. Desigualdade social e saúde no Brasil in **Cadernos de Saúde Pública**, vol. 18. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2002000700009&lang=pt> Acesso em: 30/03/2014.

PLATO. The Republic. **The Dialogues of Plato translated into English with Analyses and Introductions by B. Jowett, M.A. in Five Volumes**, 3ª edição. Oxford: ed. Oxford University Press, 1982.

QUADROS, Waldir. Gênero e Raça na desigualdade social brasileira recente. **Estudos Avançados**, vol. 18, nº50, jan/abr. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100010&lang=pt> Acesso em: 30/03/2014.

NOZICK, R. **Anarchy, State, and Utopia**. New York: Basic Books, 1974.

RAWLS, John. **A Theory of Justice**. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2005.

_____. **Justice as Fairness: A Restatement**, 2ª edição. Harvard: Belknap Press of Harvard University Press, 2001.

_____. **Political Liberalism**. New York: Columbia University Press, 2005a.

- _____. **O Liberalismo Político**. 2ª edição. São Paulo: ed. Ática, 2000.
- _____. **O Direito dos Povos**. Trad. L.C. Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **Uma Teoria da Justiça**. 2ª edição. São Paulo: ed. Martins Fontes, 2002.
- _____. **Uma Teoria da Justiça**. 3ª edição. São Paulo: ed. Martins Fontes, 2008.
- _____. **The law of peoples**. Harvard: Harvard University Press, 2000a.

SILVEIRA, Denis C. Justiça como equidade e o equilíbrio reflexivo em Rawls. In: **Ensaios sobre Ética**. Pelotas: UFPel, 2008.

ZVIRBLIS, Alberto Antônio. Uma teoria da Justiça e Justiça como equidade – Análise das obras de John Rawls. **Cadernos Jurídicos**, São Paulo: Escola Paulista da Magistratura, ano 8 nº 31 – jan./abr. 2008. Disponível em:
<<http://www.epm.sp.gov.br/Sociedade/ArtigosView.aspx?ID=2876>> Acesso em: 30 Mai de 2014.

PARTIDO E TOTALITARISMO EM HANNAH ARENDT

Gustavo Jaccottet Freitas

RESUMO

O sistema partidário continental é criticado, pois o Estado é posto acima dos partidos, permitindo que do multipartidarismo erigisse um partido vencedor, que veio a instituir um regime unipartidário, ditatorial e, posteriormente, totalitário, como o Regime Nazista. O homem de massa e os partidos continentais, para Arendt, contribuíram para o sucesso dos regimes totalitários, uma vez que permitiram que as alianças políticas inexistente no sistema insular, acelerassem a ascensão do Totalitarismo na Europa.

Palavras-Chave: Estado de Direito. Participação Política. Nazismo. Homem de Massa.

ABSTRACT

The continental party system is criticized because the State is put above the parties, allowing the winning party to erect a multi-party system, which came to establish a one-party, dictatorial regime, and later the totalitarian, as the Nazi regime. The man and the continental mass parties, for Arendt, contributed to the success of totalitarian regimes, since it allowed the non-existent in the insular system political alliances accelerate the rise of totalitarianism in Europe.

Keywords: Rule of Law. Political Participation. Nazism. Man.

1. INTRODUÇÃO

Os movimentos de expansão territorial dentro do continente europeu foram tratados por Hannah Arendt (1906-1975) pela alcunha de Imperialismo Continental. Este, em verdade, foi gerado a partir dos movimentos de unificação da Prússia e da Itália – e consolidado com o fim da Rússia Czarista e do Império Austro-Húngaro. Trata-se, portanto, de um problema de natureza não só filosófica, como que abrange a ciência política, o direito e a história.

O Imperialismo Continental, portanto, se torna um importante padrão de comparação com o Imperialismo de Ultramar (o qual Arendt enfatiza como um problema que diz mais respeito ao direito internacional do que à situação política, justamente por ocorrer longe do Continente Europeu). É mister que dada a sua diferença de conceitos, tratemos, *ab initio*, de uma explicação conceitual de Arendt:

O imperialismo continental é mais importante quando comparado com o imperialismo de ultramar, porque o seu conceito de expansão é amalgamador, eliminando qualquer distância geográfica entre os métodos e instituições do colonizador e do colonizado, de modo que não foi preciso haver efeito de bumerangue para que as suas consequências fossem sentidas em toda a Europa. (ARENDDT, 1989, p. 254)

Ao contrário de França, Bélgica e Inglaterra, cuja expansão se deu em territórios de ultramar, o pan-eslavismo e o pangermanismo, respectivamente a expansão territorial da Rússia Czarista e dos Países Germânicos, ocorreu no continente europeu, mais especificamente em direção ao leste, pois ao oeste estavam localizados os países que foram beneficiados econômica e politicamente pelo imperialismo de ultramar.

2. A EXPANSÃO TERRITORIAL ASSOCIADA AO FORTALECIMENTO DOS PARTIDOS POLÍTICOS

Arendt, em sua perspicácia pontual, narra que os regimes totalitários, mais precisamente, o Regime Nazista, que perdurou entre 1933 até 1945, e o Stalinismo (desde 1930 até a morte de Stálin) não haveriam de existir, não fosse o passado turbulento do expansionismo continental: “O nazismo e o bolchevismo devem mais ao pangermanismo e ao pan-eslavismo (respectivamente) do qual a qualquer outra ideologia ou movimento político” (ARENDDT, 1989, p. 253).

Ao contrário do imperialismo continental, o imperialismo ultramarino não tinha o condão de almejar a expansão territorial e sim a expansão do poder aliada à expansão econômica. Não obstante, propiciou-se tão somente a exportação de um corpo de controle social, sem a necessidade do estabelecimento de um controle político:

O que os imperialistas [expansão ultramarina] realmente era a expansão do poder sem a criação de um corpo político. A expansão imperialista havia sido deflagrada por um tipo curioso de crise econômica: a superprodução de capital e o surgimento do dinheiro “supérfluo”, causado por um excesso de poupança, que já não podia ser produtivamente investido dentro das fronteiras nacionais. (ARENDDT, 1989, p. 164)

2.1 VIOLÊNCIA E ARBITRARIEDADE

A Violência e arbitrariedade foram os elementos que compuseram a expansão ultramarina são postas na mesma coluna, tratadas quase que como sinônimas, ou que a Violência tenha, dentre seus diversos deméritos, a arbitrariedade como um de seus deméritos fundamentais.

Prova factual, está no modelo que passou a viger depois do fim da Segunda Guerra Mundial, com a ascensão das Nações Unidas e o processo de elitização do fabrico bélico e da exortação da violência de natureza política. Arendt faz uso desses argumentos, ao comentar a forma de como os novos corpos políticos estavam se entrenchando durante o pós-guerra:

O *pathos* e o *élan* da nova esquerda, a sua credibilidade, por assim dizer, estão intimamente relacionados com o estranho desenvolvimento suicida das armas modernas [*modern warfare*]; está é a primeira geração a crescer sob a sombra da bomba atômica. Ela herdou da geração de seus pais a experiência de uma intromissão maciça da violência criminosa na política [controle total do Regime Nazista por meio de toda engenharia utilizada na produção de cadáveres em massa, resultantes dos campos de concentração]: aprendeu no ginásio e na universidade sobre os campos de concentração e extermínio, sobre o genocídio e sobre tortura, sobre os massacres em massa dos civis na guerra, sem os quais as modernas operações militares não são mais possíveis, mesmo se restritas às armas “convencionais”. (ARENDR, 2013, p. 29)

Como se pode ser, num primeiro momento, o imperialismo de ultramar não requeria a organização em torno de um partido político ou movimento político. O expansionismo era meramente econômico e o que se exportava aos territórios de ultramar não era nada além dos instrumentos de força material do Estado, ponto sobre o qual Arendt foi clara:

Logo que se tornou claro que a exportação de dinheiro teria de ser seguida pela exportação de força de governo, a posição dos financistas em geral [...] enfraqueceu consideravelmente, e a liderança das transações e empreendimentos comerciais imperialistas passou gradualmente aos membros da burguesia autóctone. [...] Só com a expansão dos instrumentos nacionais de violência poderia racionalizar o movimento de investimentos no estrangeiro e reintegrar na economia da nação as desenfreadas especulações com o capital supérfluo, desviado para um jogo que tornava arriscada as poupanças. O Estado expandiu o seu poder porque, dada a escolha entre as perdas (maiores do que poderia aguentar a estrutura econômica de qualquer país) e os lucros (maiores do que qualquer povo sonharia obter), só podia escolher estes últimos. (ARENDR, 1989, pp. 165-166)

Seja o imperialismo de ultramar, seja o imperialismo continental, nosso foco, encontram em Hobbes uma breve justificativa da característica do homem que fez parte da realização de todo esse processo: “Os homens que têm em alta conta a sua sabedoria em questões de governo inclinam-se para a ambição” (HOBBS, 2008, p. 98).

3. PARTIDARISMO E EXPANSIONISMO: UM PROBLEMA DE NATUREZA SISTEMÁTICA

Nos movimentos de unificação territorial, essa ambição tratada por Hobbes teve um traço crucial: a organização dos indivíduos em partidos e movimentos políticos.

Desde já, pode-se concluir que independente das consequências posteriores ao imperialismo continental e à forma como o Regime Nazista (sem esquecer de fazer menção ao Stalinismo) se apoderou dele para instituir o Totalitarismo, as consequências do imperialismo continental foram muito mais nefastas ao continente europeu do que as do imperialismo de ultramar.

Os dois modelos de imperialismo diferem fundamentalmente pois seus êxitos e seus fracassos foram diametralmente opostos:

Enquanto o imperialismo continental, mesmo em seu começo, conseguiu realizar a sua hostilidade contra o Estado-nação, organizando vastas camadas do povo fora do sistema partidário, mas sem jamais obter resultados em termos de expansão perceptível, o imperialismo ultramarino, em sua louca e bem-sucedida carreira para anexação de um número crescente de territórios extensos, nunca teve muito sucesso em mudar a estrutura política de seu país de origem. (ARENDR, 1989, p. 282)

Como foi citado acima, o imperialismo ultramarino tinha um *telos* claramente distinto do imperialismo continental, pois se concretizou com a exportação de força e capital, sem o interesse na criação de um novo corpo político, tampouco no estabelecimento de uma mudança na estrutura política interna:

A política interna e a política internacional nada mais são do que duas manifestações diferentes do mesmo fenômeno: a luta pelo poder. Suas manifestações diferem em dois aspectos distintos porque, em cada uma delas, prevalecem diferentes condições morais, políticas e sociais. As sociedades nacionais modernas demonstram no seu interior um grau de coesão social maior do que o existente entre elas. Elementos como uniformidade cultural, unificação tecnológica, pressões externas e, acima de tudo, organização política hierárquica combinam-se para fazer com que a sociedade nacional se torne uma entidade completamente integrada, distinta de outras sociedades nacionais. (MORGENTHAU, 2003, p. 87)

Diante da agressão ao Estado-nação, perpetrada pelo imperialismo continental, os movimentos passaram a competir internamente com a organização político-partidária: “verificou-se também que eles só podiam debilitar países que tivessem um sistema multipartidário e que a mera tradição imperialista não era suficiente para lhes dar ‘apelo de massa’” (ARENDR, 1989, p. 282).

Os dirigentes do Totalitarismo não tinham interesse algum em regular juridicamente as classes sociais, pois a Lei¹, apesar de existir, era simplesmente

1 Nesse sentido, a lei é um dos requisitos fundamentais para a garantia da vida em conjunto, e para que haja estabilidade, segurança, é preciso justiça. Apesar de Arendt não ter nenhum escrito que aborde, expressamente, a Filosofia do Direito, pode-se depreender de seus escritos que sem um regime legislativo completo, que para ela é obtido por meio da vivência política

desconsiderada, tanto no Nazismo quanto no Stalinismo. As “massas”, conjunto heterogêneo de pessoas, assim, são fundamentais para estes Regimes.

3.1 UM CONCEITO DE POLÍTICA A PARTIR DA EXEGESE DAS OBRAS DE ARENDT

O Conceito de “política”, em Arendt, é central em suas obras, pois possui papel principal na preocupação teórica dela, devido aos acontecimentos do Totalitarismo Nazista, que ela vivenciou.

Segundo ela, é preciso “compreender” (mas não necessariamente “perdoar”) para que haja a necessária reconciliação com o passado, com os erros e acertos nele contidos, e assim que a capacidade de agir não desapareça por medo dos resultados da ação, sendo substituída pelo comportamento.

Mesmo diante de uma situação como a do Totalitarismo, os seres humanos não podem deixar de agir, de iniciar, de inovar, de serem espontâneos e de responsabilizarem-se. Isso é, torna-se necessária uma atitude oposta àquela de uma “sociedade de massa”.

Quando o agir é substituído pelo comportar-se, o pensar pelo automatismo e pela aceitação da situação vigente, abre-se uma lacuna, uma possibilidade para que regimes como os totalitários surjam em meio dessa sociedade composta por pessoas indiscerníveis, porém isoladas e temerosas, motivo pelo qual não apresentam motivação, nem interesse algum, em se organizar e agir politicamente.

Arendt, neste sentido, afirmou que “potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a partidos e raramente exercem o poder de voto” (1989, p. 361), apesar do ocorrido na Alemanha em 1933.

Arendt focou sua crítica à organização político-partidária continental (multipartidária), em contraste com a organização político-partidária insular (bipartidária). Comentou que a Grã-Bretanha, dado seu bipartidarismo, “não chegou a produzir um movimento de orientação fascista ou comunista de qualquer importância fora do seu sistema de partidos” (ARENDR, 1989, p. 282).

A organização política ainda permitiu a manipulação da Sociedade de Massas via o sistema de propaganda. A mentira política passa a ser um meio fundamental de proliferação do poder do governo sobre a sociedade, cujos domínios público² e privado³ foram deturpados por um fenômeno que Arendt denomina de surgimento da “esfera do social⁴”:

A mentira política ocorre quando a história é reescrita; os dados são eliminados ou filtrados; as imagens são construídas com fins definidos, ou seja, quando o cenário político é destruído por esses fatores unidos ou isolados. A mentira funciona, normalmente, quando o mentiroso está cômico dos objetivos que o levam a alterar a realidade, pois ele constrói o cenário que deseja apresentar, assim como prevê o impacto que pretende obter nos receptores. (SCHIO, 2012, p. 209)

A esfera pública é o local da igualdade na pluralidade. O social para Arendt é uma distorção. O político visa um trabalho, uma espécie de profissão. O público passa a ter a preocupações privadas e o público acaba desaparecendo.

4. FORMAS DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-PARTIDÁRIA A PARTIR DA LEITURA ARENDTIANA

Arendt entende que há três formas principais de organização partidária: o unipartidarismo, o bipartidarismo e o multipartidarismo. Arendt apresenta sua preferência ao bipartidarismo, colocando uma clara distinção entre o sistema partidário continental (multipartidário) e o sistema insular (bipartidário). O problema reside em compreender qual a melhor forma de organização partidária para Arendt e da mesma forma qual organização partidária é mais frágil, o que pode ser uma das origens do totalitarismo.

Além da Grã-Bretanha, Arendt tinha em mente o sistema bipartidário estadunidense, onde não ocorreu a desintegração dos partidos em um sistema

2 A esfera pública é o local da igualdade na pluralidade. O social para Arendt é uma distorção. O político visa um trabalho, uma espécie de profissão. O público passa a ter a preocupações privadas e o público acaba desaparecendo.

3 No domínio privado (onde vige a singularidade) está-se protegido por uma esfera em que as necessidades básicas do ser humano são protegidas, é caracterizada pela individualidade, pelas atividades familiares, desportivas, de aconchego, onde o homem vive com o seu próprio grupo.

4 O homem, na esfera do social, perde “seu valor de uso privado, antes determinado por sua localização, e adquiriu um valor exclusivamente social” (SCHIO, 2012, p. 85).

unipartidário, capaz de permitir um regime totalitário. Arendt entendia que o sistema bipartidário eram notoriamente melhor que o sistema multipartidário por impedir o esfarelamento do corpo político pelos movimentos de unificação insuflados pelo nacionalismo:

A invenção decisiva dos movimentos de unificação, portanto, não foi o alegarem estar fora e acima do sistema partidário, mas sim o fato de se chamarem de “movimentos”, sua própria denominação refletindo a profunda desconfiança nos partidos [...]. (ARENDR, 1989, p. 283)

A insatisfação com o corpo político continental causou, portanto, o processo de desintegração dos partidos políticos pelos movimentos totalitários. O que não pode passar despercebido é que os movimentos totalitários não só suplantaram os partidos políticos, como imprimiram a ideia de que se colocavam acima dos partidos. Os movimentos geraram não a desconfiança no parlamento e nas instituições de Estado, pelo contrário, o que se passou foi uma completa descaracterização das instituições de Estado em razão da instabilidade que os movimentos trouxeram à Europa continental, algo que Arendt observou que não se passou na Europa insular: “Atualmente, a Grã-Bretanha é o único país da Europa em que o Parlamento não é desprezado e onde o sistema partidário não despreza a animosidade do povo” (ARENDR, 1989, p. 284).

4.1 A ESTABILIDADE POLÍTICA DO SISTEMA POLÍTICO BRETÃO

É justamente a estabilidade política bretã que fez Arendt se inclinar pela preferência ao bipartidarismo⁵, pois enquanto o sistema continental esfarelava-se, as instituições políticas britânicas permaneciam intactas. Mesmo as mudanças implicadas pelo fim do Imperialismo e pela Segunda Guerra Mundial não foram partícipes de uma desconfiança institucional dos britânicos em suas instituições políticas:

Os movimentos totalitários são possíveis onde quer que existam massas que, por um motivo ou outro, desenvolveram certo gosto pela organização política⁶. As massas não se unem pela consciência de um interesse comum e

5 Na Grã-Bretanha o “bipartidarismo” teve a sua origem na forma de organização e divisão do País ao longo dos anos, separando-se conservadores e liberais (hoje institucionalizados pelos “trabalhistas”).

6 A “política” entendida como a escolha de representantes (voto) e de participação em desfiles militares, e não como o entende Arendt, em suas obras, como o gerenciamento dos “assuntos humanos”, isto é, aqueles de interesse público e político, pois referentes aos temas de interesses de todos, ao tratar da vida e da preservação do mundo.

falta-lhes aquela específica articulação de classes que se expressa em objetivos determinados, limitados e atingíveis. (ARENDDT, 1989, p. 361)

Mesmo que existissem movimentos suprapartidários tão fortes e incisivos como os que se passaram na Europa continental, a partir do pensamento de Arendt, é bem provável que podemos entender que o sistema partidário britânico permitiu que o seu corpo político se mantivesse estável, mesmo diante das crises políticas e jurídicas exteriores. Essa estabilidade adentra a uma diferenciação bastante relevante: como o partido atua dentro do corpo político e qual é o “status” do cidadão no Estado.

É aqui que jaz a diferença fundamental entre o bipartidarismo e o multipartidarismo:

No sistema bipartidário, um partido sempre representa o governo e realmente governa o país, de sorte que, temporariamente, o partido no poder identifica-se com o Estado. O Estado, como garantia permanente da unidade do país, é representado apenas pela permanência da função do rei. Como ambos os partidos são planejados e organizados para governarem alternadamente, todos os setores da administração são planejados e organizados para essa alternância. (ARENDDT, 1989, pp. 284-285)

4.2 A DESCONFIANÇA ARENDTIANA NO MULTIPARTIDARISMO

O corpo político já é notoriamente preparado para um exercício de freios e contrapesos, para uma harmonia entre o governo e os partidos. As diferenças entre o governo e o Estado ficam de lado. Ambos os partidos trabalham em prol do Estado, pois há uma forte tendência de que futuramente o partido que ora não ocupa o governo, venha a exercê-lo, passando a ter a sua agenda fiscalizada pelo partido de oposição.

O governo fica na dependência da confiança que lhe é conferida pelo parlamento: “A principal punição que o Congresso pode impor às autoridades do Poder Executivo é seu afastamento do cargo” (FIGUEIREDO, 2001, p. 714). O governo, fica, portanto, na dependência de sua boa prestação de contas para com o poder legislativo, pois o partido de oposição não precisa se preocupar em realizar alianças, ele tem como principal mister a fiscalização do governo, v.g., mediante comissões próprios, comitês, relatórios e órgãos de controle externo.

Sobre a organização partidária continental, Arendt comenta que:

O sistema partidário do continente pressupõe que cada partido se defina conscientemente como parte do todo, e este “todo”, por sua vez, é representado por um Estado acima dos partidos, enquanto que o governo

unipartidário só pode significar o domínio ditatorial de um partido sobre todos os outros. Já os governos formados por alianças entre líderes partidários são apenas governos partidários, claramente distintos do Estado, que permanece acima e além de todos eles. (ARENDR, 1989, p. 285)

A formação de governos partidários, nos quais estes estão mais interessados em realizar alianças do que efetivamente fiscalizar o governo, dão azo à instalação de um regime unipartidário. Arendt faz uso de um critério bastante interessante para problematizar o sistema multipartidário:

Uma das desvantagens desse sistema é que os membros do gabinete não podem ser escolhidos segundo sua competência, pois, quando há muitos partidos representados, os ministros são necessariamente escolhidos segundo as alianças partidárias; o sistema britânico, por outro lado, permite a escolha dos homens mais capazes dentro os vastos escalões de um só partido. (ARENDR, 1989, p. 285)

4.2.1 O risco de novos regimes de exceção

A propensão a uma ditadura, a um regime unipartidário, logo, está presente no sistema multipartidário e não no sistema bipartidário. A busca pela possibilidade de governar, força que os interesses de Estado sejam deixados de lado, tornando os interesses de governo algo mais relevante do que a gestão da coisa pública. É forçoso ressaltar que Arendt não se preocupa com qual estrutura partidária é melhor para que tenhamos um melhor corpo político e sim qual estrutura partidária tem maior propensão a esvaír-se e dar lugar ao Totalitarismo, pois Arendt nos apresenta o Totalitarismo como algo inteiramente novo e distinto do que se havia visto antes. Ocorre que uma certa combinação de elementos políticos permitiram que esse fenômeno ocorresse:

Arendt nos dice el totalitarismo es un fenómeno radicalmente nuevo, que se caracteriza por tener una serie de elementos que están presentes en la política del siglo XIX y principios del XX, y que cristalizan en la forma política del régimen totalitario mediante el antisemitismo, la decadencia del Estado-Nación, el racismo, la expansión capitalista e imperialista y la alianza entre el capital y el pueblo. (GÓMEZ; MUÑOZ, 2008, p. 168)

O sistema partidário é ainda uma fonte de identificação de interesses particulares e de interesses públicos, sendo estes suplantados por aqueles em corpos políticos voláteis. Os interesses particulares deveriam ter o seu lugar dentro dos próprios partidos, mas como bem disse Arendt, quando as alianças e a composição do governo, em vista da necessidade premente de governabilidade, toma o lugar que é caro ao

interesse público, não há competência que justifique a distribuição de cargos públicos e sim os interesses partidários que passam a estar acima dos interesses de Estado.

O multipartidarismo apresenta outro entrave que dificulta a fixação dos interesses coletivos em lugar dos particulares. Há uma distância entre governar e acumular o poder necessário para tanto. Em um País com múltiplos partidos, os parlamentos são policromáticos e colocam-se à disposição de quem melhor lhes acolher.

A relação entre o Estado e o partido e a identificação do partido que está temporariamente governando é fundamental para a caracterização do problema que Arendt encontrou nas organizações partidárias insulares e continentais, pois num sistema bipartidário há uma ficção de que o partido que ora está no poder é claramente limitado, seu mandato não pode jamais lhe garantir uma perpetuidade permanente, já que o controle exercido pelo partido de oposição é muito mais rígido do que em um sistema multipartidário. Neste, as alianças e coalizões dificultam essa fiscalização, já que quem exerce o controle da agenda da chefia de governo é, por excelência o legislativo, em respeito à ideia de freios e contrapesos.

Quando um partido político atua de forma incisiva na investigação da agenda do chefe de governo, da mesma forma que ele fiscaliza a atuação dos prepostos do mandatário do poder, ele tem a perspectiva diferenciada: “o partido de oposição exerce um controle cuja eficiência é fortalecida pela certeza de que governará amanhã”. (ARENDR, 1989, p. 285)

O agente que apoiou, permitiu e vivenciou (mas parece nada ter aprendido com) a sociedade totalitária foi o “homem de massa”. Esse indivíduo renunciou não apenas à vida política e em conjunto com seus iguais e pares, mas também ao humano: ele consome, se diverte, “mata” seu tempo livre, mas não fica satisfeito, não se educa, não se sente mais seguro, mais humano. Assim, um conflito cada vez mais marcante entre ele e o mundo, enquanto criação humana, passa a ocorrer, abrindo espaços, em uma sociedade que parece expropriá-lo e pressioná-lo, aos Regimes Totalitários e à ocorrência do “mal banal”, um mal político que é realizado por pessoas “normais”, mas que não se colocam no lugar dos outros, não pensam, não se responsabilizam.

A inexistência de responsabilidade traz consigo o desinteresse pela gestão dos interesses da coisa pública. Esse desinteresse é característico do homem de massa, já que ele é preguiçoso, faz questão de manter-se isolado dos outros indivíduos e

satisfaz-se com o entretenimento, já que ele não aprecia os elementos culturais oferecidos a ele. Há, portanto, um interesse em como essa responsabilidade de gestão é realizada: “Muito mais importante, contudo, é o fato que o sistema multipartidário nunca permite que um só homem ou um só partido assuma a inteira responsabilidade” (ARENDETT, 1989, p. 285).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade composta por homens e mulheres de massa não se pode ensinar que eles possam ser considerados sujeitos (na acepção arendtiana que segue o Iluminista Kant). Um sujeito almeja se tornar um cidadão quando adulto, e, portanto, apto à vida pública e política. Ou seja, ele anseia estar com sujeitos como ele (“*inter pares esse*”), tratando dos “assuntos humanos”, os quais tratam de temas de interesse ou preocupação de todos (lixo, água, fome, camada de ozônio, derretimento das calotas polares, guerras, para citar apenas alguns exemplos), independentes dos interesses individuais ou grupais. E o faz por meio da palavra, da escuta, da concordância ou não, mas sem o uso da violência, da coerção, da corrupção. A participação na esfera pública ocorre porque cada um se sente partícipe da sociedade em que habita e, por isso também responsável por ela. E, dessa forma, não há espaço para regimes como os Totalitários.

Há uma fragmentação entre quem é politicamente responsável e que é apenas juridicamente responsável. Por isto que em uma sociedade de massas, o governo é burocrático, uma simples administração da coisa pública que parece prescindir daqueles que ela deveria servir e proteger. Sua preocupação é social. É um governo representativo, eleito pelo voto popular, muitas vezes irrefletido porque obrigatório, mal informado, porque resultado de atitudes de burocratas com interesses escusos, isto é, diferentes daqueles do humano que deveriam representar e defender. Em suma, seus participantes apenas patrocinam os interesses de alguns pequenos grupos sociais ora privilegiados e realizados por profissionais “do poder”.

Uma eleição pelo voto popular mecânico e sem responsabilidade pelas consequências apenas pôde existir em uma sociedade de massas, pelo abandono da “coisa pública”, do “bem comum”, pois foi esse homem de massa, diante de suas características peculiares, que permitiu que o Totalitarismo germinasse, se instalasse e tivesse os resultados vivenciados no século XX, mas que se espriam no XXI.

In fine, o sistema multipartidário é mais propício a gerar, no futuro, uma organização unipartidária, já que no sistema continente o Estado está acima dos partidos. Num sistema bipartidário há a expectativa de que o partido que não está no poder, mesmo assim, tenha a possibilidade de participar do controle da agenda do chefe de governo, sem necessitar formar alianças e coalizões, algo que se demonstra como típico do regime partidário continental.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. Vol. 1o. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Sobre a Violência**. Trad. André Duarte. 4ª Ed. Rio De Janeiro. Civilização Brasileira, 2013.

FIGUEIREDO, Argelina. “Instituições e Política no Controle do Executivo.” **Dados - Revista de Ciências Sociais** (UERJ) 44, 4 (2001): 689-727.

GÓMEZ, Álvaro Díaz, e MUÑOZ, Cristina. “Vigencia y pertenencia del pensamiento de Hannah Arendt: sus aportes sobre el totalitarismo.” **Revista de Estudios Sociales**. (Universidad de Los Andes) 1, 31 (Setembro-Dezembro 2008): 164-171.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. 2ª Ed.. Tradução: João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MORGENTHAU, Hans. **A Política entre as Nações**. Tradução: Kenneth Thompson. Brasília: UnB, 2003.

SCHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt: História e Liberdade – da Ação à Reflexão**. 2ª Ed. Porto Alegre: Clarinete, 2012.

O CORPO HUMANO COMO CHAVE DE ACESSO AO “ENIGMA DO MUNDO”

Gilmara Coutinho

RESUMO

O texto apresenta o corpo humano como chave para decifrar o em si do mundo, a que Schopenhauer chama de vontade. A vontade, como querer insaciável, tudo quer e, não obstante, nunca se satisfaz. Existiria acaso alguma armadilha para que a humanidade saísse como vencedora nessa luta? Seria preciso conhecer a fundo a causa de todo o sofrimento inerente ao mundo, a vontade. Segundo Schopenhauer, a vontade possui graus de objetivação, sendo o corpo humano o grau mais elevado. Portanto, só um profundo conhecimento do corpo pode promover o conhecimento da vontade e, por conseguinte, nos levar a sua afirmação ou a sua negação.

Palavras-chave: Schopenhauer. Corpo. Vontade. Conhecimento.

ABSTRACT

The text presents the human body as the key to decipher the world itself, which Schopenhauer called will. The will, as insatiable want, everything you want and yet, never satisfied. Is there any chance that trap for humanity come out as a winner in this fight? Would need to know in depth the cause of all the suffering inherent to the world at will. According to Schopenhauer, the will has degrees of objectification, and the human body the highest degree. Therefore, only a deep knowledge of the body can promote the knowledge of the will and therefore lead us to his statement or its negation.

Keywords: Schopenhauer. Body. Will. Knowledge.

1. CONHECIMENTO HUMANO E LIBERDADE DA VONTADE

Contar com o que está no campo de nossas possibilidades e, não com o que está fora de nosso alcance, nos priva de muitos sofrimentos e, só nos é possível graças ao intelecto. Considerando que viver é sofrer, conforme nos diz Schopenhauer em seu livro *Sobre a liberdade da vontade*¹, não devemos por isso agir de forma resignada. Na obra citada, o autor fala em três tipos de liberdade e, uma delas é a liberdade intelectual. Sobre o problema da liberdade, na obra de Schopenhauer, é preciso entender que livre mesmo só a Vontade o é; o que chamamos “ato livre do homem” não é nada mais do

¹ SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre la libertad de la voluntad*. Tradução de Eugenio Ímaz. — Madrid: Alianza Editorial, 2000.

que sua essência mesma. O que diferencia o homem dos outros animais, o conhecimento, o intelecto, lhe é dado justamente por sua fragilidade. O homem, "um ser complicado, multifacetado, plástico, altamente necessitado e indefeso"². É para a conservação do indivíduo, da espécie humana, que existe o conhecimento.

Em vista disso, entendemos que, por mais que o homem se compreenda como o ápice de uma pirâmide formada pelos reinos da natureza, ele não pode esquecer que "a noção de vontade-de-vida tem o efeito de negar à humanidade qualquer *status* especial distinto do resto da natureza"³. Não se pode ignorar que o conhecimento sempre será servil à Vontade. O conhecimento, segundo Schopenhauer, não passa de uma função biológica; sendo os estados da mente, estados do cérebro "massa carnosa que ocupa o crânio"⁴. Para ele, portanto, o conhecimento não é mais valioso que qualquer outro órgão do corpo. Os órgãos de nosso corpo não têm outro propósito senão propagar a vida: "A vontade-de-saber, objetivamente percebida, é o cérebro, tal como a vontade-de-andar, objetivamente percebida, é o pé; a vontade-de-pegar, a mão; a vontade-de-digerir, o estômago; a vontade-de-procriar, os órgãos genitais e assim por diante"⁵. Logo, o sujeito cognoscente, assim como todos os outros animais e também os vegetais e mesmo os seres inorgânicos, é subserviente à Vontade, com exceção dos santos e dos gênios. Schopenhauer pretende derrubar a divisão tradicional entre **mundo mental** e **mundo físico** e substituí-la por outra: Vontade e intelecto. Nessa divisão, o corpo teria referência à Vontade, enquanto que o intelecto, a razão, à representação. Não há, pois, nada em nosso corpo e, em parte alguma do universo que exista com outra função que não seja satisfazer a Vontade. Schopenhauer também distingue entendimento de conhecimento. O último, concernente à razão, pertence apenas ao homem, enquanto que o primeiro, irracional, está presente nos demais seres: "a razão sempre pode apenas SABER; unicamente ao entendimento, livre de toda influência da razão, é permitido intuir"⁶. A faculdade de conhecimento reflexiva, única capaz de diferenciar o querer do agir, e que difere o homem de seus irmãos irracionais, faz, pois, com que o homem os supere não só em poder, mas também em sofrimento. O conhecimento acorrenta o

² SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*. Tomo I; tradução, apresentação, notas e índices de Jair Barboza. — São Paulo: Editora UNESP, 2005.p. 216, § I 180.

³ Cf. JANAWAY, Christopher. *Schopenhauer*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. In Coleção Mestres do pensar. São Paulo: Editora Loyola, 2003, pp. 61-62.

⁴ *Ibid.*, p. 65.

⁵ Cf. Texto citado por Janaway, 2003, p. 65, extraído do segundo tomo de *O Mundo*.

⁶ SCHOPENHAUER, 2005, p. 69, § I 30.

homem também ao passado e ao futuro, enquanto que os outros animais vivem apenas o agora. Essa vivência do passado e do futuro leva o homem a sofrer de angústia pelo desejo não suprido, pelo arrependimento do que fez ou que deixou de fazer que não saiu do seu agrado, pela ansiedade do que possa lhe esperar mais adiante. Contudo, é certo que tanto o homem quanto os outros animais, bem como a natureza inteira **querem**, variando a forma de expressão desse querer, que no homem se dá através da **linguagem** — “primeiro produto e instrumento necessário da razão”⁷.

2. CORPO HUMANO: GRAU MÁXIMO DE OBJETIVAÇÃO DA VONTADE

No livro II de *O Mundo*, em que Schopenhauer apresenta o mundo como Vontade, e fala sobre a objetivação da Vontade, ele aponta o **corpo humano** como o grau mais alto dessa objetivação. O homem, sujeito que conhece, muito embora seja um fenômeno como todos os outros (animais, vegetais, seres inorgânicos), encontra-se no mundo como **indivíduo**, isto porque seu conhecimento é determinado por um corpo que tem como ponto de partida a intuição do mundo, suas afecções. O corpo humano é o único objeto do qual podemos conhecer mais de um lado: além do lado da representação, podemos conhecer também o lado da Vontade. É dada ao sujeito que conhece a palavra do enigma do mundo, a **Vontade**: "esta, e tão somente esta, fornece-lhe a chave para seu próprio fenômeno, manifesta-lhe a engrenagem interior de seu ser, de seu agir, de seus movimentos"⁸. O corpo é dado ao sujeito cognoscente de duas maneiras: como representação na intuição do entendimento, submetido ao espaço, tempo e causalidade; e como aquilo conhecido de forma direta por cada um e indicado pela palavra Vontade. Tudo o que acontece à Vontade é simultaneamente sentido como um movimento do corpo, isto porque, ambos, ato da Vontade e ação do corpo, são uma só coisa. Portanto, se a Vontade for contrariada, é manifestado no corpo o sentimento de dor, de desconforto; se for satisfeita, a sensação é de bem-estar, de prazer. Dor e prazer não são representações, mas, de forma geral, são afecções imediatas da Vontade em seu fenômeno: "Todo movimento excessivo e veemente da Vontade, isto é, cada afeto, abala imediatamente o corpo e sua engrenagem interior, perturbando o curso de suas funções vitais"⁹. Apesar dessa relação imediata do corpo com a Vontade, é preciso não esquecer que aquele não é outra coisa senão fenômeno, representação cujo substrato é a Vontade.

⁷ Ibid., p. 83, § I 44.

⁸ Ibid., pp. 156-157, § I 119.

⁹ Ibid., p. 159, § I 121.

Assim como o que acontece ao ato de Vontade acontece também ao corpo, toda ação sobre o corpo é simultânea e imediatamente ação sobre a Vontade. Schopenhauer ilustra bem essa relação dos atos da Vontade com as relações do corpo dizendo o seguinte:

As partes do corpo têm de corresponder perfeitamente às principais solicitações pelas quais a Vontade se manifesta, têm de ser a sua expressão visível. Dentes, esôfago, canal intestinal são a fome objetivada. Os genitais são o impulso sexual objetivado; as mãos que agarram e os pés velozes já correspondem ao empenho mais indireto da Vontade que eles expõem.¹⁰

As ações do corpo humano são guiadas por motivos que determinam o querer do corpo em certo tempo, determinado lugar, determinadas circunstâncias. Que se entenda claramente que apenas o corpo é determinado pela lei de motivação, não a Vontade mesma. A Vontade, como já foi dito anteriormente, é sem-fundamento, enquanto que o fenômeno é submetido ao princípio de razão. A Vontade é algo conhecido por inteiro, imediatamente, e, no entanto, não se origina no fenômeno, é coisa-em-si, presente na consciência imediata do próprio indivíduo. Ao voltar-se ao conhecimento de sua essência, o sujeito passa a se conhecer de maneira direta; não há mais formas espaço-temporais, não há mais sujeito e objeto: "quem conhece coincide com o que é conhecido"¹¹. O sujeito, através do corpo, tudo conhece, mas, não é conhecido por nada:

todos os corpos animais são objetos imediatos, isto é, pontos de partida da intuição do mundo para o sujeito, que tudo conhece e, justamente por isso, nunca é conhecido. O conhecer, junto com o mover-se por motivos condicionados por ele, é, por conseguinte, o CARÁTER DA ANIMALIDADE, assim como o movimento por excitação é o caráter da planta¹².

A Vontade não pode ser conhecida através das formas espaço-temporais dado que nelas o que é essencialmente uno e igual aparece como uma pluralidade de coisas que coexistem e se sucedem. Espaço, tempo e causalidade só podem ser formas do conhecimento, formas fenomênicas, "mera superfície sob a qual espreita a força motriz de nossa natureza"¹³. A Vontade não atua no corpo apenas nas formas que podemos perceber, como num passo que damos, numa fruta que pegamos, mas também atua ela em todas as funções não guiadas por conhecimento; usando as palavras de

¹⁰Ibid., p. 167, § I 129.

¹¹Ibid., p. 171, § I 133.

¹²Ibid., p. 64, § I 24.

¹³JANAWAY, 2003, p. 64.

Schopenhauer: "em todos os seus processos vitais e vegetativos: digestão, circulação sanguínea, secreção, crescimento, reprodução"¹⁴.

Existe entre os fenômenos uma espécie de conflito permanente, uma infindável e irreconciliável luta, que resulta em fenômenos mais elevados. Temos essa luta presente em nosso próprio corpo, como no caso da digestão, por exemplo:

A digestão deprime todas as funções animais, pois exige toda a força vital para dominar as forças químicas da natureza pela assimilação. Daí em geral o fardo da vida física, a necessidade do sono e, por fim, a morte; pois, finalmente, por circunstâncias favoráveis, as forças naturais subjugadas reconquistam a matéria que lhes foi arrebatada pelo organismo, agora cansado até mesmo pelas constantes vitórias, e alcançam sem obstáculos a exposição de sua natureza.¹⁵

Vemos assim que em toda natureza há conflito, luta – discórdia essencial da Vontade consigo mesma. A Vontade aparece nessa luta travada entre a pluralidade dos fenômenos, mas ela mesma é una e indivisa. E é esse conflito o que provoca o sofrimento no mundo. A luta começa desde o nascimento de cada animal, o brotar de cada planta; e não cessa com sua morte, pois a espécie continua. É possível observar, então, que há uma teleologia na natureza, muito embora, seja a Vontade mesma sem fundamento:

Pois, se o instinto é como se fosse um agir conforme um conceito de fim, no entanto, completamente destituído dele, assim também todos os quadros da natureza se assemelham aos feitos conforme a um conceito de fim e, no entanto completamente destituídos dele. [...] Aquilo que temos de pensar como meio e fim é, em toda parte, apenas o FENÔMENO DA UNIDADE DA VONTADE EM CONCORDÂNCIA CONSIGO MESMA, que apareceu no espaço e no tempo para o nosso modo de conhecimento.¹⁶

Na verdade, a luta independe do indivíduo: ainda que um determinado indivíduo morra, a roda da Vontade não cessa de girar; a Vontade é um esforço sem fim. Contudo, apesar dessa luta, todas as partes da natureza acabam por se encaixar: "O solo se adapta à alimentação das plantas, estas à alimentação dos animais, estes à alimentação dos predadores, e todos àquele primeiro"¹⁷; pois, são partes de uma mesma Vontade que só é, por assim dizer, dividida, no mundo da representação. À atuação cega da Vontade se

¹⁴ SCHOPENHAUER, 2005, p. 174, § I 136-137.

¹⁵ Ibid., p. 210, § I 174.

¹⁶ Ibid., p.227, § I 192.

¹⁷ Ibid., p. 226, § I 191.

contrapõe a ação iluminada pelo conhecimento. A clareza de consciência pertencente ao homem e que o distingue dos outros animais, permitindo orientar seus passos, ponderar suas ações, “organizar” o passado e “programar” o futuro.

3. CONCLUSÃO: A ILUSÃO DA INTUIÇÃO, O ERRO DA RAZÃO

A intuição, presente não só no homem, mas também em outros seres, não é passível de falsidade, pois na intuição, a coisa se mostra de forma mais imediata, ao contrário do que se passa com o conhecimento abstrato, com a razão; dela advém a dúvida, o erro:

Se na representação intuitiva a ILUSÃO distorce por momentos a realidade, na representação abstrata o ERRO pode imperar por séculos, impondo seu jugo férreo a povos inteiros, sufocando as mais nobres disposições, e, mesmo quem não é por ele enganado, é acorrentado por seus escravos ludibriados.¹⁸

Entenda-se que Schopenhauer não diminui o peso que tem a ilusão oriunda também da intuição; a espera da felicidade por um desejo satisfeito, por exemplo, nem sempre é duradoura e, logo em seguida sobrevém o sofrimento: “alegria e dor, portanto, nascem de um conhecimento falho”¹⁹. Não obstante, a confiança de Schopenhauer na força da verdade, o leva a lutar incansavelmente por ela, na certeza de seu triunfo final. A grande importância, pois, do conhecimento abstrato está na possibilidade da comunicação, na fixação e conservação de conceitos: “os conceitos formam uma classe particular de representações, encontrada apenas no espírito do homem [...]. Não podemos, por isso, jamais alcançar um conhecimento evidente de sua essência, mas tão-somente um conhecimento abstrato e discursivo”²⁰. Para o artista, por exemplo, o conhecimento já não tem tanta importância:

Caso o cantor ou o *virtuose* realize o seu recital por reflexão, este permanece morto. O mesmo vale para compositores, pintores, sim, para poetas. O conceito é sempre infrutífero na arte; apenas a parte técnica desta pode ser por ele conduzida. O domínio do conceito é a ciência.²¹

No caso dos santos e virtuosos também não é diferente do que se passa com os artistas, quanto à independência da reflexão, pois para eles importa a vivência das coisas reais, o modo de ação guiado pela intuição, não por uma teoria ética, mas por uma ética prática.

¹⁸ Ibid., p. 81, § I 42.

¹⁹ Ibid., pp. 144-145, § I 105.

²⁰ Ibid., p. 86, § I 46.

²¹ Ibid., p. 107, § I 68.

O conhecimento científico é um sistema de conhecimentos organizados, diferentemente de um aglomerado aleatório de intuições, organizado pelo princípio de razão:

com efeito: o que distingue uma ciência de um mero agregado, é que suas verdades nascem umas das outras como de seu próprio princípio. [...] E como o princípio, suposto por nós *a priori*, de que tudo tem uma razão, nos autoriza a perguntar em todas as coisas o ‘por quê’, daí que este ‘por quê’ possa considerar-se como a mãe de todas as ciências²².

Logo, para nosso filósofo, o princípio de razão suficiente é o fundamento de todas as ciências. Ele usa, para esse princípio, a fórmula Wolffiana: “nada existe sem uma razão de ser”²³. Segundo Schopenhauer, Leibniz foi o primeiro a formular esse princípio como fundamento de todas as ciências, de todos os conhecimentos. Contudo, antes mesmo de Leibniz, já dizia Aristóteles, distinguindo causa de razão de conhecimento: “o saber e demonstrar que uma coisa é, difere muito do saber e demonstrar por quê é uma coisa, chamando a este último, conhecimento da causa, e ao primeiro, princípio de conhecimento”²⁴.

Ao homem, “agraciado” pelo conhecimento, são concedidas três vantagens: a linguagem, a ação planejada e a ciência. O pensar científico é um pensar sistemático, que vai do universal ao particular, só é possível graças à razão. A ponte feita entre o entendimento e a razão é a faculdade de juízo, que transfere os dados apreendidos por meio da intuição para o conhecimento reflexivo:

Os juízos hauridos e fundamentados imediatamente na intuição, em vez de qualquer demonstração, são na ciência o que o sol é para o mundo: pois deles provém toda luz, a qual, refletida, faz os outros juízos iluminarem-se novamente. Fundamentar imediatamente na intuição a verdade de tais primeiros juízos, destacar tais pedras-base da ciência a partir da imensa multidão de coisas reais, é a obra da FACULDADE DO JUÍZO, este poder

²² Tradução livre do trecho: “En efecto: lo que distingue a una ciencia de un mero agregado, es que sus verdades nacen unas de otras como de su propio principio. [...] Y como el principio, supuesto por nosotros *a priori*, de que todo tiene una razón, nos autoriza a preguntar en todas las cosas el ‘por qué’, de ahí que este ‘por qué’ pueda considerarse como la madre de todas las ciencias”. Cf. SCHOPENHAUER, Arthur. *La cuádruple raíz del principio de razón suficiente*. Tradução: Eduardo Ovejero y Maury. Buenos Aires: Librería “El Ateneo” Editorial, 1950, p. 30.

²³ Tradução livre do trecho: “Nada existe sin una razón de ser”. Cf. SCHOPENHAUER, 1950, p. 30.

²⁴ Tradução livre do trecho: “El saber y demostrar por qué es una cosa, llamando a este último, conocimiento de la causa, y a l primero, principio de conocimiento”. Cf. SCHOPENHAUER, 1950, p. 32.

de transmitir correta e exatamente para a consciência abstrata o que foi conhecido intuitivamente²⁵.

O que mostra como não se deve dissociar as ciências do conhecimento intuitivo. Schopenhauer fala em **razão de conhecimento** e **razão de ser**. A razão de conhecimento permite conhecer a superfície do objeto, saber o que é o objeto, não o porquê do objeto; enquanto que a razão de ser, somente conhecida através da intuição, nos fornece o conhecimento do porquê do objeto. O conhecimento do **quê** é mundo, Schopenhauer diz que todos o possuímos, como sujeitos do conhecimento que somos. Ora, o mundo é nossa representação e, por conseguinte, nada mais natural do que sabermos, por via da intuição, o que é o mundo. Todavia, elaborar conceitos que atestem isso, o quê e o porquê do mundo é tarefa destinada à filosofia:

A minha filosofia, ao menos, de modo algum investiga DE ONDE veio o mundo e PARA QUE existe. O *por que* está aqui subordinado ao *quê*, pois o primeiro já pertence ao mundo e surge exclusivamente da razão, e só assim possui significação e validade. Poder-se-ia até dizer que cada um, sem ajuda de ninguém, sabe o *quê* é o mundo. De fato, cada um é o próprio sujeito do conhecimento cuja representação é o mundo [...]. Mas tal conhecimento é intuitivo, é conhecimento *in concreto*. Reproduzi-lo *in abstracto*, ou seja, elevar as intuições sucessivas que se modificam, bem como tudo o que o vasto conceito de SENTIMENTO abrange e meramente indica como saber negativo, não abstrato, obscuro, a um saber permanente — eis a tarefa da filosofia.²⁶

É esse conhecimento *in abstracto* que permite ao homem, vivendo o presente, habitar também o passado e ter os olhos e pensamentos voltados para o futuro. Segundo Schopenhauer, o homem vive uma “vida dupla”: ora uma vida *in abstracto*, ora uma vida *in concreto*. Ao viver a primeira, o homem se coloca na posição de um mero observador do mundo, como se fora dele estivesse; vivendo a segunda o homem não só está mergulhado no mundo como também interage com ele.

Encontramos no livro de Marie-José Pernin, *Schopenhauer: Decifrando o enigma do mundo*²⁷, uma fórmula concisa, para definir o que é a Vontade: "a Vontade é porque ela quer, e quer porque ela é"²⁸. Ou seja, a Vontade é o real. Tudo o que existe no mundo é visibilidade dela. Para Schopenhauer, nenhuma filosofia até seus dias

²⁵ SCHOPENHAUER, 2005, p. 116, § I 77.

²⁶ Ibid., p. 137, § I 98.

²⁷ PERNIN, Marie-José. *Schopenhauer: Decifrando o enigma do mundo*. Tradução: Lucy Magalhães. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

²⁸ Cf. 1995, p. 22.

conseguiu e, possivelmente não conseguirá decifrar o enigma do mundo. Contudo, a partir da obra desse filósofo, podemos saber que essa força que rege o mundo, essa Vontade livre, irracional, dilaceradora, todo-poderosa, misteriosa, é UNA e INDIVISÍVEL; portanto, por mais que haja uma diferença aparente entre os fenômenos, todos dividem o mesmo EM-SI. Diz M.-J. Pernin, acerca da filosofia de Schopenhauer:

Sua filosofia considera o real como um sonho [...], o desejo como uma dor e a alegria como negativa, a contemplação estética como uma permuta dos lugares do sujeito e do objeto, o amor dos outros como pena, até a troca final do Ser e do Nada, por ocasião da renúncia.²⁹

A essência do mundo permanece, pois, um mistério, mesmo ao homem, com toda a sua inteligência. Ela não se deixa revelar pelo princípio de razão, como acontece com seus fenômenos. Só há um jeito de decifrar esse enigma e, não está no mundo esse jeito, mas no mergulho do sujeito no próprio sujeito.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Jair. **Schopenhauer: A decifração do enigma do mundo**. — São Paulo: Moderna, 1997.

BARBOZA, Jair. **Schopenhauer**. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2003.

CACCIOLA, Maria Lúcia Mello e Oliveira. **Schopenhauer e a questão do dogmatismo**. — São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

DEBONA, Vilmar. **Schopenhauer e as formas da razão: o teórico, o prático e o ético-místico**. — São Paulo: Annablume, 2010.

JANAWAY, Christopher. **Schopenhauer**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. In: Coleção Mestres do Pensar. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. — 5ed. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LEFRANC, Jean. **Compreender Schopenhauer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MAIA, Muriel Wanessa Torres. **A outra face do nada — sobre o conhecimento metafísico na estética de Schopenhauer**. Petrópolis: Vozes, 1991.

²⁹ Ibid., p. 28.

PERNIN, Marie-José. **Schopenhauer: Decifrando o enigma do mundo**. Tradução: Lucy Magalhães. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

REDYSON, Deyve. **Arthur Schopenhauer no Brasil: em memória dos 150 anos da morte de Schopenhauer** / Deyve Redyson (org.). — João Pessoa: Ideia, 2010.

REDYSON, Deyve. **Metafísica do sofrimento do mundo: O pensamento filosófico pessimista**. João pessoa: Idéia, 2009.

SCHOPENHAUER, Arthur. **La cuádruple raíz del principio de razón suficiente**. Tradução: Eduardo Ovejero y Maury. Buenos Aires: Librería “El Ateneo” Editorial, 1950.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. Tomo I; tradução, apresentação, notas e índices de Jair Barboza. — São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação, III PT; Crítica da filosofia kantiana; Parerga e paralipomena**, cap. V, VIII, XII, XIV; traduções de Wolfgang Leo Maar e Maria Lúcia Mello e Oliveira Cacciola. — São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre la libertad de la voluntad**. Tradução de Eugenio Ímaz. — Madrid: Alianza Editorial, 2000.

SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O HABITAR POÉTICO E A SUBJETIVIDADE

Marcus Vinicius de Souza Nunes

RESUMO

Dois problemas participaram do cerne de preocupações da filosofia de Martin Heidegger, os quais são apresentados neste trabalho: o primeiro se refere a noção de subjetividade na filosofia de Hegel, sobretudo na *Fenomenologia do Espírito*, que segundo Heidegger teria levado à filosofia ao seu máximo grau de esquecimento do ser. O outro problema, posto em questão especialmente a partir da década de 1950, refere-se ao entrelaçamento entre linguagem e técnica e a possibilidade de um caminho para além da tecnicização da linguagem recuperando o seu vigor presente na poesia. Este artigo ainda considera a relação de mútua determinação entre as duas questões no pensamento de Heidegger, levando em consideração a crítica fenomenológica aos modos que a reflexão sobre a subjetividade assume no século XX, em especial na psicanálise e literatura.

Palavras-chave: Subjetividade. Poesia. Técnica. Ontologia.

RESUMEN

Dos problemas participan de la centralidad de las preocupaciones de la filosofía de Martin Heidegger, los cuales son presentados en este trabajo: el primer se refiere a la noción de subjetividad en la filosofía de Hegel, sobretudo en la *Fenomenología del Espíritu* que, de acuerdo con Heidegger, ha llevado la filosofía hacia su máximo grado de añoranza del ser. El otro problema, puesto en cuestión en la década de 1950, se refiere al enlazamiento entre el lenguaje y la técnica y la posibilidad de un camino allá de la tecnicización del lenguaje al recuperar su vigor presente en la poesía. Este artículo todavía considera la relación de mutua determinación entre las dos cuestiones en el pensamiento de Heidegger llevando en consideración la crítica fenomenológica a las maneras que la reflexión acerca de la subjetividad asume en el siglo XX, en especial en el psicoanálisis y la literatura.

Palabras clave: Subjetividad. Poesía. Técnica. Ontología.

1 INTRODUÇÃO

O tempo da medida de tudo é o tempo da desmedida. O excesso do medir é ele mesmo desmedida. A que nos referimos aqui? Junto com Martin Heidegger nos referimos à essência da nossa era, o caráter da nossa época, o fervor da atividade técnico-industrial que nos impede de habitar humanamente este mundo.

Habitar humanamente não significa uma antropologia. Ao contrário, mesmo depois de todas as humilhações do homem, depois do fim de todos os humanismos é o homem mesmo soerguido a regra de medida na era industrial.

O caráter do nosso modo de ser, tal como aparece em “Ser e Tempo”, e que Heidegger mantém em discussão ao longo de toda a sua vida, é que somos abertura, isto é, o que nos constitui fundamentalmente é que somos abertos à compreensão do ser e não meramente somos. O nosso modo concreto de ser é a existência aberta, na qual à medida que existimos e nos realizamos o próprio o ser nos fala na sua originalidade.

A era da técnica culmina um processo de histórico e historial no qual o ser é representado nas figuras sempre mais radiantes dos inúmeros entes, ou seja, na total entificação (HEIDEGGER, 1979). Heidegger tinha todas as suas reservas com as representações de mundo, e por aí com o cristianismo romano, porque reconhecia na representação a ação da coisificação, da entificação do ser.

Não trata-se de uma concepção da realidade para além da racionalidade, isto é, não trata-se de um mero transcendentalismo barato, que muitas vezes cai no representacionismo, na figuração indigesta do próprio ser, como apresentam as inúmeras mitologias propostas no mercado contemporâneo de visões de mundo, os irracionalismos do indizível, mas que enquanto nada dizem, mostram o próprio homem no seu vazio existencial. Estes misticismos contemporâneos, de fácil venda especialmente a determinados estratos sociais absorvidos pela técnica não guardam, e não podem guardar, aquele verdadeiro silêncio, aquele não dito que compõe a linguagem do ser: “Como diz o velho mestre Eckart, junto a quem aprendemos a ler e viver, é naquilo que sua linguagem não diz que Deus é verdadeiramente Deus” (HEIDEGGER, 1969, p. 69).

Ora, a multidão das ideias transcendentalistas, místicas, se soerguem no vazio da subjetividade, e não num parar atento, numa escuta atenta. Antes, reproduzem a própria era da técnica e colocam a satisfação das pretensas necessidades psicológicas do indivíduo na centralidade da própria escuta: quem é ouvido é o próprio ouvinte, e aqui não há fala, mas uma ilação inconspícua. O pensamento, todavia, que nos aparece por meio das árvores da floresta negra, o pensamento do próprio, do originário, não é

irracional, nem transcendentalista em sentido grosseiro, mas nos incita a nos mantermos abertos, atentos ao chamado da voz do ser, à voz do Simples, do Mesmo, mas que é obliterado na profusão dos discursos modernos, e que apenas no silêncio, no tornar à quietude e à profusão espiritual da origem, é possível escutar (HEIDEGGER, 1969).

Essa é a discussão que Martin Heidegger nos convida a fazer. Para sua filosofia, mais que um convite, nessa discussão há uma convocação expressa: a de pensar o esquecimento do ser e a emergência dos humanismos de todo tipo. Dois problemas de fato diferentes para Heidegger, mas que se entrelaçam como um único destino comum, destino do Ocidente, caminho para o qual segue impulsionado pela metafísica.

O presente trabalho vai tentar abordar, com recortes feitos a partir de várias fases da obra heideggeriana, o tema da subjetividade elevada à regra de medida, tomando como ponto inicial a discussão com a filosofia de Hegel, levando ainda em conta as chamadas “humilhações do homem”, apontando como, ao contrário, o homem da técnica, tal como o considera Heidegger, é quem aí aparece. No fundo, queremos manter com o filósofo da floresta negra o olhar atento para o fechamento para o ser, o fechamento de nossa época para o sagrado, para aquilo que simplesmente não pode ser dito.

2 O CARÁTER DA QUANTIFICAÇÃO E “AS HUMILHAÇÕES DO HOMEM”

Sem dúvida, jamais alcançamos uma tal capacidade de quantificar, calcular, numerar, etiquetar. Mas nesse dizer do mundo, das coisas do mundo, nessa física moderna que, ao mesmo tempo em que joga com a técnica na sua realização mais moderna, mais vai em direção de uma composição de uma nova metafísica, na tentativa de dizer aquilo que para ela não é possível dizer, só se mostra o homem na sua incrível voracidade. O homem calculante fala do homem calculado; mas também de outras formas de vida muito bem posicionadas nos modernos sistemas da biologia; e também das estrelas distantes e dos fatos sociais, todos no mesmo nível: da abstração matemática do conceito contemporâneo.

Mantermo-nos abertos ao sagrado. Difícil tarefa imposta pelo próprio pensamento ao homem no seu processo de realização. Manter-se aberto a voz do ser que ainda sussurra, por vezes grita, escondido, obnubilado pelas diversas concepções de mundo que a técnica nos dispõe.

Não à toa, este processo para Heidegger é culminação, não um momento novo, uma ruptura história como os prepostos da técnica podem fazer crer. O máximo da quantificação que chegamos é o resultado de milênios de história ocidental que irrevogavelmente caminhava para isso. Os gregos criaram a palavra ente e desde então aplicamos magicamente tal palavra ao todo da realidade, e até mesmo àquilo que nos escapa da experiência no mundo, aquilo que não é passível de ser conhecido no mundo, mas apenas negativamente conhecido como a transcendência desse mundo, como o abrir-se de uma resposta para além da objetividade das coisas do mundo.

Porque o ser aparece como fundamento, o ente é o fundamentado; mas o ente supremo é o fundamentado no sentido da primeira causa. Pensa a metafísica o ente no que respeita seu fundamento, como a cada ente enquanto tal, ela é lógica como onto-lógica. Pensa a metafísica o ente enquanto tal no todo, quer dizer, no que respeita o supremo, (o que é o) ente que a tudo fundamenta, ela é lógica como teo-lógica. (HEIDEGGER, 2006, p.74).

Do ente grego, na junção com o mundo oriental via Cristianismo, parecia um caminho óbvio que o todo transcendente da crença judaica, na figura do deus encarnado, fosse transformado de *Shekinah*, a santidade pura para além do concreto e de qualquer objeto (LÉVINAS, 2002), à qual temos de manter nossos ouvidos abertos para a sua palavra, como bem entenderam os *rabbi* judeus do Talmud babilônico, ao *Ens Certissimum* da filosofia escolástica. A teologia só degenera em antropologia da religião, sociologia da religião, ciências da religião, porque a sua própria formulação acabada no processo de alta sistematização que foi a Escolástica em si mesma já continha um *quantum* significativo de entificação. E no mundo da quantificação absurda o que não se sabe ainda medir sempre tem um *quantum* qualquer.

Freud, por exemplo, nos fala de *quantum* de energia psíquica, e mostra como a história do monoteísmo é, por um lado, o esvaziamento de formas concretas de relação com o mundo, formas originárias como eram os paganismos orientais, por um monoteísmo radical que bane toda forma de magia, isto é, qualquer interação de objetificação da força do sagrado (FREUD, 1976). Mas, bastou esta religião manter

contatos com pensamentos da entificação para ter a transcendência ela mesma figurada, representada, seja na arca da aliança, presença física de Deus no meio do seu povo, seja na *palavra* dos místicos, ou dos talmudistas, seja na palavra encarnada. Ao mesmo tempo que a religião do todo transcendente bania figurações do sagrado, por outro lado precisava delas, donde a sabedoria de deus, a potência de deus, o espírito de deus, tornam-se tão ou mais importante quanto o pensamento acerca do sagrado ele mesmo. O manter-se aberto foi subsumido no incessante recolher de palavras.

A livre associação que conduz o método psicanalítico, quanta a própria humilhação psicológica sofrida pelo sujeito a partir da emergência da teoria do inconsciente, só são possíveis no momento em que não há mais nada que esse sujeito humilhado. Mas, lembremo-nos, a própria potência que o humilha é, até certo ponto, uma potência também ela subjetiva. Pois o *eu* não mantém-se aberto ou fechado ao inconsciente, mas reprime esse mesmo inconsciente nas profundezas de uma espécie de interioridade mal definida. E quando falta ao *eu* aquele mencionado *quantum* de energia psíquica para manter a repressão temos o retorno do reprimido, um outro *quantum* específico de energia psíquica que retorna das mesmas profundezas da estrutura psíquica de um sujeito humilhado mas que ao mesmo tempo humilha, pois mesmo as relações de ordem mais amplas, como a sociedade e a religião, ficam reduzidas às estruturas psíquicas individuais, ou seja, aparecem como ampliação em escala transubjetiva dos fatos da vida subjetiva, tal como aparece em “O Mal-Estar na Civilização”, que apesar de ser uma obra de indiscutível densidade e aguda escrita, se mantém atrelada, *por supuesto*, ao mencionado sistema psíquico.

Mas por que tal aparte “freudiano”? Ora, parece-nos sintomático que naquela teoria que, diz-se, resultou na humilhação psicológica do homem, o que no fundo resiste é um humanismo travestido, ou melhor, uma certa concepção antropológica em que o próprio sujeito retorna como padrão de medida absoluto. E assim nas outras possíveis humilhações: a sociológica de Comte, a econômica de Marx, a biológica de Darwin. Se em todas elas o homem como centro do universo espiritual desaparece, na mesma repressão temos o retorno do reprimido (e nos seja desculpado o chiste): o próprio homem retorna como o quantificador e o agente de todas essas repressões. Claro, de fato não é aqui o lugar para apontarmos tantas e variadas questões de maneira leviana, mas

serve-nos isto apenas como um apontar para a elevação do sujeito como regra de medida, coisa que nos incomoda e incomodava o pensamento heideggeriano.

A história da filosofia é a história dessa entificação-subjetivação. Se o ser tornou-se cada vez mais ente quantificável, cada vez mais tornou-se o sujeito e senhor dessa medida e objeto desse medir. Primeiro, sem dúvida, na evolução cartesiana, mas por fim, e acabadamente, na filosofia hegeliana, em que a subjetividade quantificadora e o ente certíssimo, o ser absoluto, fundem-se um no outro, e assim aquele que quantifica é o dito na proposição, onde o absoluto é exteriorização de si mesmo.

3 HEGEL E A SUBJETIVIDADE COMO REGRA DE MEDIDA ABSOLUTA

Heidegger recupera-nos uma leitura da “Fenomenologia do Espírito” que muitas vezes fica colocada ao lado, em um curso de 1942. Na “Introdução” ao texto da “Fenomenologia” Hegel mostra o método da ciência a partir do movimento da consciência subjetiva. Heidegger insiste no subtítulo da edição original da “Fenomenologia”, retirado de edições posteriores: “Ciência da Experiência da Consciência” (*Wissenschaft der Erfahrung des Bewusstseins*). Insistir nessa experiência, segundo Heidegger, insistir nesse caminhar e percorrer (*Er-Fahrt*) nos conduziria pelas sendas que levaram a filosofia hegeliana à culminação de uma metafísica: a ereção da subjetividade como regra-de-medida absoluta (*absolute Masstab*). Sigamos a trilha de Heidegger nesse curso.

A pergunta metodológica pelo conhecer desfaz-se na filosofia hegeliana como um contrassenso que impede o avanço da verdadeira ciência. Mas por quê? Porque o conhecer do Absoluto só pode se dar absolutamente, isto é, que o modo do conhecer não pode mais se restringir a mero instrumento, que o “medium” se torna, porque o é efetivamente, o próprio modo do Absoluto se apresentar. Este apresentar-se não se dá para nós, no sentido que o Absoluto apenas se mostra *a nós*. Ao contrário, a experiência que a consciência subjetiva na mera individualidade faz já é, em si mesma, uma experiência do Absoluto para si mesmo.

A insistência de Heidegger na afirmação de Hegel (2002, p. 72), o Absoluto “é o próprio raio, através do qual a verdade nos toca”, se liga a uma outra afirmação: “o Absoluto já está em nós e quer estar em nós” (HEIDEGGER, 2000, P.10). Assim, levada às últimas consequências, tal afirmação levaria-nos a concluir que o conhecimento subjetivo da consciência dotada de conteúdo é a manifestação absoluta do saber: desde sempre o Absoluto se move em nós.

À pergunta “por que o Absoluto quer mostrar-se?” deveríamos responder: por que ele quer. Mais que isso, pertence à essência do Absoluto a sua manifestação. Mesmo na figura mais alienada da consciência é ele que se mostra. O sujeito da experiência da consciência nunca é a consciência mesma, mas o saber da totalidade que se conhece nesta mesma experiência. Pensarmos a “experiência da consciência”, como o filósofo da Floresta Negra nos propõe, isto é, enquanto um genitivo ao mesmo tempo subjetivo e objetivo, nos serve a revelar como, no saber mesmo da totalidade, o que está implicado é o jogo em que a consciência vem à tona, e neste vir à tona torna-se subjetividade absoluta

Devemos aqui dar um passo atrás. Antes de determinarmos qual é essa “experiência absoluta” devemos perguntar-nos pela determinidade deste Absoluto que se mostra essencialmente na forma da manifestação essencial. Isso significa: nomear este mostrar-se absoluto, pôr o modo pelo qual esse Absoluto se dá absolutamente no saber que Hegel evoca.

Para Hegel a História da Filosofia é a História Essencial do saber que aparece e evanesce nos modos da sua determinação. Desde Tales, o percorrer do caminho do conhecer é o violento arrancar de si mesmo da consciência natural que, repousando na sua tranquilidade indiferente, se põe a efetividade necessária da figura do Absoluto. A consciência se saca para fora na medida em que o Absoluto a tira de sua tranquilidade e a põe a correr o caminho duro do saber. Toda filosofia, portanto, vislumbra o Absoluto na evanescência do seu momento do autoconhecer-se. A filosofia das ideias, o primeiro-motor, o sujeito transcendental, nada mais são que manifestações abstratas na forma de um saber inefetivo em que o Absoluto se mostra.

A insistência no conceito da experiência não pode obliterar a ideia de que esta é objeto de uma *ciência*. Assim, tanto a subjetividade quanto a objetividade do genitivo devem ter seu acento tônico na pergunta pela ciência. Qual é o objeto e qual é o sujeito dessa ciência? Se a consciência é dita por Heidegger ao mesmo tempo objeto e sujeito de uma experiência, o conjunto dessas oposições em que a experiência se efetiva é ao mesmo tempo sujeito e objeto para uma ciência e para um outro, isto é, para uma razão que é subsumida na própria subjetividade, sem dúvida não nos moldes kantianos, mas como a realização da liberdade subjetiva.

Enquanto sujeito dessa ciência, a experiência da consciência é um acontecer objetivo do Absoluto em que a consciência sabe efetivamente a si no seu aparecer, isto é, sabe a si mesma no modo efetivo do seu conhecer. A evanescência dos objetos em si, a operação da consciência que faz destes objetos para si, e o saber do seu conhecer que entende o processo gnosiológico como um agir efetivo da consciência é erigido na forma da ciência. Aliás, a ciência só é possível porque o conhecer da consciência é efetivo, ou seja, porque a consciência sabe absolutamente a si no seu conhecer, sabe que enquanto conhece o Absoluto se mostra, o Absoluto age. A consciência aparece como aquela que, em agindo, deixa aparecer a ciência, e o faz por meio da experiência que realiza.

No entanto, a ciência, pelo fato de entrar em cena, é ela mesma uma aparência [fenômeno]: seu entrar em cena não é ainda a ciência realizada e desenvolvida em sua verdade.[...] Mas a ciência deve libertar-se dessa aparência, e só pode fazê-lo voltando-se contra ela. (HEGEL, 2002, p. 74)

Se aqui a consciência parasse seu trabalho e entendesse a si mesma como aquela que absolutamente erige a ciência cairíamos num transcendentalismo absoluto da consciência. A experiência da consciência não pode, portanto, resumir-se ao trabalho subjetivo que suprassume os objetos no seu conhecer: terá que, no próprio processo do conhecer, suprassumir a si mesma para a ciência ser efetiva. Aqui está a “violência da consciência” que a própria consciência exerce sobre si mesma. Aqui está seu caminho angustiado e doloroso, a dramaturgia escatológica da consciência na busca da efetividade do seu conhecer: “Por lo tanto la conciencia es una confrontación consigo misma” (HEIDEGGER, 2000, p. 17).

O primeiro passo desse confronto decisivo em que a consciência aparece como protagonista é o examinar intranquilo do seu próprio conhecer. Intranquilo porque antes do examinar efetivo deve surgir para a consciência o padrão de exame pelo qual a consciência deve pôr à prova a efetividade do seu conhecer. Duas coisas, entretanto, sabemos da filosofia hegeliana: 1) o próprio objeto conhecido na sua efetividade é resultado da ação do conhecer da consciência mesma; o objeto mesmo é sempre objeto para uma consciência, isto é, nem a consciência enquanto sujeito do conhecer é um transcendental puro, uma categoria epistemológica perceptiva-cognitiva, nem o objeto, a Coisa mesma que é objeto do conhecer, é em-si-mesmo, isto é, um meramente oposto a consciência; 2) a filosofia só aparece enquanto saber efetivo determinado na forma do *sistema*, impede que se faça recurso a qualquer exterioridade; mais que isso, não há exterioridade possível; e do próprio processo do conhecer que a consciência opera resulta que qualquer diferença entre um interior cognoscente e um exterior cognoscível é inefetiva e abstrata, e que a essência própria do saber é extrusão de si mesmo e autoconhecer-se na ação.

Dos dois momentos anteriores deduzimos que o único padrão de exame ao qual a consciência pode recorrer é ao próprio processo do seu conhecer. Isto significa: a consciência é a sua própria regra-de-medida. A diferença que se poderia fazer entre o conhecer, o método do conhecer e o exame do resultado conhecido, se torna abstrata porque é suprassumida na consciência mesma. Mais do que poderíamos afirmar a partir de uma mera consideração gnosiológica, o retornar da consciência sobre si mesma nos mostra que na sua *ação*, e apenas nela, a consciência encontra o caminho da própria suprassunção.

Sabemos, como já dissemos, que a exterioridade é-nos uma via vedada. A consciência só pôde se suprassumir na ciência porque, desde o início do seu caminho, caminhava a consciência no Absoluto. Não num vislumbrar deste, porque se chegamos à efetividade da ciência é porque o Absoluto foi de fato nomeado, isto é, apareceu no modo da sua mais pura e concreta determinação: aparece para nós o Espírito.

Para a consciência, o que vem-a-ser mais adiante, é a experiência do que é espírito: essa substância absoluta que na perfeita liberdade e independência de sua oposição - a saber, nas diversas consciências-de-si para si essentes - é a unidade das mesmas: *Eu*, que é *Nós*, *Nós* que é *Eu*. (HEGEL, 2002, p. 142)

Desde o primeiro movimento do conhecer já está implícita a relação da consciência com outras consciências porque seu conhecer, ainda que esteja no nível da mais grosseira abstração e universalidade, no momento de maior alienação do Absoluto, é já um saber *espiritual*: é já no Espírito que se sabe que o saber da consciência se torna efetividade.

Por tal, ao pensarmos a filosofia hegeliana a partir do pensamento de Heidegger, uma pergunta aparece para nós: seria, então, a filosofia do Absoluto um filosofia da *subjetividade*? Se o jogo mútuo das consciências, ou mesmo a violência da consciência para consigo mesma, é a regra-de-medida do saber da consciência, não estaria aqui o momento mais proeminente do sujeito na filosofia?

No que se refere a Hegel e aos gregos isto significa: precede a todas as enunciações certas ou erradas sobre a história o fato de que Hegel experimentou a essência da história a partir da essência do ser no sentido da subjetividade absoluta. (Heidegger, 1979, p. 212).

No texto acima citado, chamado “Hegel e os Gregos”, Heidegger nos mostra como Hegel apropria-se das “quatro palavras fundamentais da filosofia grega”(Hén, Lógos, Idéa, Enérgeia), a partir da tese de uma história essencial na qual o Absoluto se mostra na sua gradativa e cumulativa determinação, na qual as abstrações vão sendo eliminadas. Os gregos vislumbram o Absoluto, mas não o podem conceber ainda enquanto espírito. O Absoluto enquanto espírito diz: “a substância é sujeito”(Hegel, 2002).

Pensada desta forma, a filosofia hegeliana é aquela que identificou a substância absoluta com o sujeito. Sim. Acrescente-se que essa consciência, este sujeito que também é razão e espírito, é fundamentalmente a história pela qual a consciência chega ao saber da subjetividade da substância, ou, história essencial na qual o Absoluto se apresenta, na sua “terra pátria” (HEGEL, 2002) como sujeito. A subjetividade faz-se regra de medida não apenas para a sua vida fática, mas inclusive para toda a história essencial, história que para Heidegger é a história do ser e que deve ser compreendida a partir do ser.

4 A ATIVIDADE DO POETA: ENTRE O HABITAR E A ESCUTA DO SER

Eis, para Heidegger, em Hegel, o ponto máximo, no que se refere ao pensamento filosófico, de encobrimento do ser. A história do ser, a história por assim dizer, do sagrado, é reduzida na figura da história subjetiva. A história do ser transforma-se, portanto, na história das representações, e culmina na sua última representação, o sujeito, que por sua vez elimina todas as outras figurações, restando a subjetividade absoluta, que enquanto não é aberta ao ser, mas a sua própria entificação, é uma subjetividade vazia. Eis porque os mercados internacionais de visões de mundo, de consciências burguesas, de satisfações psicológicas imediatas. Tudo dá-se em consequência da atividade volitiva de um sujeito que já não sabe mais o que quer, porque quer a si mesmo, e que não se abre ao chamado do Outro, à convocação do ser.

Mas o ser, na medida em que convoca, se deixa convocar. É na atividade do poeta, do poeta genuíno, autêntico, que o ser que chama se mostra como ser que é chamado, que se deixa chamar. O poeta, o fundador de mundo, é aquele que atende a convocação do ser, figurada nos cortejos celestiais, nos deuses olímpicos, no fogo sagrado, e que nesse deixar-se chamar chama o sagrado mesmo, porque o sente.

Queremos habitar esta terra de forma sagrada: esse é o modo do nosso habitar, o modo poético da nossa habitação. Mas a objetificação do habitar obnubila o ser na figura da técnica.

Habitar é hoje problema habitacional. Geografia, engenharia e arquitetura são os modos de habitar da técnica. Mas na sua convocação, no seu deixar-se convocar pela linguagem do ser que fala na poesia, que fala mudamente pelo poeta cego, feito cego pela visão do fogo divino, que está o próprio do habitar.

A relação predatória com o ambiente, com a cidade, a relação de turista são relações fundadas no desenraizamento absoluto. Sem dúvida que a relação de Heidegger com a floresta negra nos serve de alegoria, também, para a relação do homem com o mundo inteiro. Gozamos os benefícios do mundo e fazemos cálculos para que este gozar seja prolongado o mais possível e seja cada vez mais intenso. Mas, neste comportamento se revela que agimos neste mundo como turistas, como se estivéssemos

de passagem. Não construímos, mas apenas edificamos, levantamos edifícios. Não fazemos morada no mundo, mas construímos bairros populares para resolver o problema habitacional.

Como entender que cada homem habita poeticamente? Nosso habitar sufocado: a crise habitacional, a técnica. Habitar e trabalho. O nosso habitar “poético” é a ocupação com as belas letras e a esta ocupação se vê resumida, uma ocupação abstrata, meramente reflexiva. A técnica faz com que a poesia seja propagada, mas só enquanto literatura, isto é, enquanto um extrato morto da compartimentalização da ciência. Mas, a poesia, no dizer comum da ciência, não tem seus pés firmes na realidade. Habitar poeticamente seria, então, o avesso da modernidade, dominada pelo coletivo (HEIDEGGER, 2002)

Se permanecermos neste nível de compreensão não entenderemos como as palavras do poeta, e de Hölderlin, para Heidegger o poeta fundador de mundo, especialmente, podem nos mostrar como habita o homem, isto é, poeticamente. As palavras do poeta se referem ao habitar do homem, não da situação dos homens atuais. Só é cego quem tem a potência do ver (HEIDEGGER, 2002). Assim, só podemos dizer que não habitamos, na era da técnica, poeticamente porque temos a potência do habitar poético (HEIDEGGER, 2002). O vigor (Wesen) essencial da poesia deve ser repensado, deve ser assumido como uma tarefa essencial do pensamento em que o pensamento mesmo é colocado em questão, enquanto questiona o caráter epocal que habitamos, o próprio habitar, próprio ou desenraizado, e claro, que sempre nos coloca à escuta do ser, à escuta do sagrado. Pensar a existência humana a partir da essência do habitar torna-se então a tarefa do pensador, pois que o poeta afirma esse modo de habitar no momento fundacional da poesia.

Mas aonde nós, os humanos, podemos nos informar sobre a essência do habitar e da poesia? Aonde o homem assume a exigência de adentrar a essência de alguma coisa? O homem só pode assumir essa exigência a partir de onde ele a recebe. Ele a recebe no apelo da linguagem. Mas isso, certamente, apenas e enquanto o homem já estiver atento à essência da linguagem. Todavia, circula no planeta de maneira desenfreada e hábil, um falatório, um escrever e uma transmissão de coisas ditas. O homem se comporta como se fosse o criador e o soberano da linguagem. A linguagem, no entanto, permanece a soberana do homem. (HEIDEGGER, 2002, p. 167).

A questão não é que simplesmente não mais habitamos, mas não habitamos *poeticamente*, isto é, nos retiramos da casa do ser, afastamo-nos da linguagem originária e perdemos a capacidade de estar atentos, à escuta. Estamos, como característica fundamental, sempre à espera do ser. Mas, a era da técnica, por tomar o ser na sua máxima entificação, não está à espera, mas produz o objeto que lhe apraz.

A desmedida, que caracteriza a era do medir infindo é resultado do uso de uma má medida. A medida da poesia não degenera em desmedida porque é comedimento (HEIDEGGER, 2002). O homem de forma alguma pode ser essa medida, o que já aparece na poesia de Hölderlin, mas o homem deve se abrir a esta medida, a este comedimento.

A medida consiste no modo em que o deus que se mantém desconhecido aparece *como tal* através do céu. O aparecer do deus através do céu consiste num desocultamento que deixa ver que se encobre. Deixa ver, mas não no sentido de tentar arrancar o que se encobre de seu encobrimento. (HEIDEGGER, 2002, p. 174).

Mesmo a linguagem do poeta mais puro e genuíno, que é aedo dos deuses, pode dizer o sagrado mesmo. O seu dizer diz o encobrimento e diz o modo como o deus se mostra nesse encobrimento. Mas seu dizer sempre deixa algo por ser dito, porque ressoa a linguagem do ser, uma linguagem preche de silêncios, uma linguagem, sem dúvida, oposta à linguagem da técnica, plena de ruídos.

A reprodução infinda de “obras de arte”, o sem fim de “religiosidades” à disposição do indivíduo mostra o nosso esvaziamento. Porque esvaziamo-nos, porque fechamo-nos à potência de estar à escuta, é que preenchemos nosso mundo com os resultados da técnica. A arte e a religião contemporâneas também entram no cabedal de conquistas da técnica. A arte como produção, em que a obra se esconde por detrás do artista, e como reprodução, onde arte e artista são dissolvidos no sem-fim da mercadoria, é contrapartida da técnica produtora e reprodutora. Assim como a religião, esvaziada nas suas posições tradicionais, rendendo-se aos avanços da técnica em seu campo, torna-se uma reprodutora de mensagens terapêuticas. Religião e arte reduzidas ao caráter da terapia e da mercadoria: a técnica na sua capacidade planificadora, objetificantes, esvaziante.

Mas o poeta aponta-nos uma saída. Saída esta que é um retorno, não um retorno do reprimido, não uma volta irrefletida e irracional a um passado remoto ou próximo. O poeta lê o livro sagrado das manifestações do divino no mundo. O poeta vê o deus. O poeta escuta seu anúncio e fica à espera. A poesia no seu caráter mais próprio é estar à espera, mas um estar à espera que convoca o homem e convoca o deus. O poeta diz a própria *saga do dizer* (HEIDEGGER, 2003). Esta saga não é, e não pode ser, literatura. É um falar essencial no qual o homem habita, sem mérito algum. A técnica dá-nos a impressão que tudo habita o homem, isto é, que todas as potências estão nele ainda não desenvolvidas, talvez, mas sempre em sua inteireza. Não deixa nada para além do homem, não o transcende e não lhe deixa a chance de se transcender. Ao dar-lhe todos os poderes nega-lhe as potências originárias. E daí, do alto de sua “sabedoria” o homem não segue a saga por crê que a produz.

O verbo alemão *verzeihen*, renunciar, de onde vem a palavra “renúncia”, significa comumente desculpar-se, relevar. Num uso antigo diz “abdicar de uma coisa”, relevar, re-nunciar, *ver-zeihen*. *Zeihen*, anunciar, é a mesma palavra que o latim *dicere*, dizer, que o grego $\square\square\square\square\square\square\square$ mostrar, no antigo alemão, *sagan*: saga. Renunciar é re-anunciar. Em sua renúncia, o poeta abdica de sua relação anterior com a palavra. Só isso? Não, abdicando, algo se lhe anuncia $\square\square$ um chamado, que o poeta não pode mais recusar. (HEIDEGGER, 2003, p.129).

O texto acima, da primeira conferência que compõe “A Essência da Linguagem”, série de três conferências, faz parte do comentário de Heidegger sobre o poema de Stefan George “A Palavra”. O poema fala sobre renúncia, sobre um abdicar frente à palavra. O que o poeta abdica é o modo comum de relação com a palavra. A palavra poética não é a palavra comum. Nela fala algo mais, nela fala o ser. O ser se mostra na sua ausência. Renunciar lá “onde a palavra faltar” diz o poema de George. Não tratamos da palavra da técnica, uma trama proposicional de significação, mas falamos de uma palavra que fala da ausência.

Assim também nos aparece em “Poeticamente Habita o Homem”. A palavra da técnica, a literatura, as belas-letas, só pode ficar resumida ao seu mero caráter ôntico. A palavra do ser, que falada ausência do ser, que fala da diferença, só pode ser ontológica.

Encoberta a diferença fundamental não nos resta muito. O filósofo, o pensador, consegue, entretanto, reconhecer a essência da palavra, o seu dizer fundamental, e usa da poesia para dizê-lo. Mas, está sempre clara para a Heidegger a diferença que há entre

o pensamento e a poesia. Ambos estão abertos à fala do ser, à fala da própria linguagem, mas ambos convocam e se deixam convocar de modos diferentes.

5 CONCLUSÃO

“Poeticamente, mas cheio de méritos habita o homem esta terra”. Estas são palavras do poema de Hölderlin “No azul sereno”. Esses méritos são o que comprime o homem na loucura desenfreada da técnica. O olhar exclusivo para os méritos ilusórios e a incapacidade para estar atento. Estar à escuta tornou-se mais que um problema filosófico, mas uma exigência da vida. O mundo industrial ampliou a vida orgânica em larga escala, mas às custas de uma concepção de subjetividade que pode eliminar o próprio homem. A regra de medida não pode ser a *hýbris* contemporânea. A medida é dada pelo ser. O homem se abre à medida, se mantém aberto à medida do sagrado.

No quaternário que Heidegger retoma, céu, terra, homens, deuses, a medida não pode recair sobre um único ponto. É no tensionamento de todos os elementos que a medida emerge. O sagrado, como luz e voz, alumia e chama a posto a totalidade dessa tensão. Escutar e manter-se na diferença, torna-se, no mundo globalizado das crises também globalizadas, uma exigência: o reconhecimento da nossa incapacidade frente aos nossos problemas.

Os problemas mundializados, a crise econômica e ambiental, mostram-nos que a subjetividade, tão-só ela, não é um padrão de medida adequado. Encarar a diferença em sua inteireza pode ser uma maneira de garantir, inclusive, que o habitar poético possa garantir-nos ao menos um mero habitar.

REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund. **Cinco Lições de Psicanálise**. In: _____ **Os Pensadores: Freud**. 1 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Moisés e o monoteísmo: Três ensaios**. In: _____ **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 23**. 1 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____**O Mal-Estar na Civilização.** In: _____ **Os Pensadores: Freud.** 1 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **A Essência da Linguagem.** In: _____ **A Caminho da Linguagem.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

_____**Dilucidación de la “Introducción” de la “Fenomenología del Espíritu” de Hegel.** Buenos Aires: Almagesto, 2000; disponível em: <http://www.heideggeriana.com.ar/textos/introduccionfenomenologia.htm>. Acessado em: 02 dez. 2013

_____**Hegel e os gregos.** In: _____ **Os Pensadores: Heidegger.** 1 ed. São Paulo: Abril cultural, 1979.

_____**Sobre o Problema do Ser; O Caminho do Campo.** 1 ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1969.

_____**Poeticamente Habita o Homem.** In: _____ **Ensaaios e Conferências.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____**Que é isto – A filosofia; Identidade e Diferença.** 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Livraria Duas Cidades 2006.

LEVINAS, Emmanuel. **Novas Interpretações Talmúdicas.** 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

EROS, THANATOS E CIVILIZAÇÃO: UMA RELAÇÃO AINDA INESGOTADA

Daltro Lucena Ulguim¹
Avelino da Rosa Oliveira²

RESUMO

O artigo tem como objetivo investigar a teoria do instinto de vida e do instinto de morte (*Eros e Thanatos*), de Freud, e sua relação com a cultura e a civilização. Inicialmente, reconstrói-se a argumentação freudiana, acompanhando as palavras do próprio autor. A seguir, coloca-se o debate na voz de analistas e críticos como Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Erich Fromm. Finalmente, articulando o conjunto de categorias trabalhadas, conclui-se que a teoria freudiana permanece fecunda em alguns de seus princípios elementares, não podendo ser renegada completamente.

Palavras-Chaves: Cultura. Civilização. Instinto de vida. Instinto de morte.

ABSTRACT

The paper aims to investigate Freud's theory on life instinct and death instinct (*Eros and Thanatos*) as well as their relation to culture and civilization. First, freudian arguments are reconstructed, following the own words of the author. Next, the debate shifts to the voice of analysts and critics such as Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer and Erich Fromm. Finally, by connecting the concepts discussed, it is asserted that freudian theory keeps fecund in some of its foundations and should not be completely rejected.

Keywords: Culture. Civilization. Life Instinct. Death Instinct.

O presente artigo tem como objetivo investigar a teoria do instinto de vida e do instinto de morte (*Eros e Thanatos*), de Sigmund S. Freud (1856-1939), e sua relação com a cultura e a civilização, além de mostrar que, além de estarem articulados entre si, pode ser muito proveitosa a intuição freudiana de relacioná-los com a vida psicológica do ser social. Se for possível comprovar essa hipótese, abre-se um grande campo de possibilidades teóricas para o presente, pois seria forçoso admitir que a teoria de Freud ainda pode ser fecunda em alguns de seus princípios elementares, não devendo ser renegada integralmente, senão retomada sob as luzes da realidade social contemporânea.

Nem mesmo os grandes filósofos da Escola de Frankfurt foram unânimes em relação à teoria freudiana, embora não a descartassem em grande parte, tratassem-na com o

¹ lucenaulguim@gmail.com

² avelino.oliveira@gmail.com

devido respeito e adotassem muitos dos seus princípios. Conforme avaliação de Martin Jay, Marcuse, o autor que pertenceu a primeira fase da história da Escola de Frankfurt, é aquele que melhor tenta resgatar os princípios freudianos: “Em *Eros e Civilização*, Herbert Marcuse procurou resgatar o ‘Freud revolucionário’ que Fromm havia descartado”. (JAY, 2008, p.155). Mas Martin Jay, na mesma obra, cita Adorno e mostra que ele tem restrições à psicanálise de Freud: “Em *Mínima Morália*, Adorno expressou essa ideia ao escrever, numa de suas frases mais célebres: ‘Na psicanálise, nada é verdade, exceto os exageros’.” (JAY, 2008, p. 154). Por outro lado, Eric Fromm rejeita os fundamentos metafísicos e acrescenta, com muita propriedade, o materialismo histórico, conforme veremos no desenvolvimento deste trabalho. Tais interpretações díspares, por si só, já deixam entrever que a recepção de Freud não é tema pacífico. Eis a razão por que, ainda nos dias de hoje, entendemos ser necessário voltar ao tema.

Pergunta Freud, “o que o ser humano pede da vida?”. O que deseja realizar? O ser social³ se esforça para obter felicidade. Quer “ser e permanecer” feliz. Seu objetivo é a ausência de sofrimento e intensos sentimentos de prazer. O propósito da vida é obedecer ao programa do princípio do prazer que domina o funcionamento do aparelho psíquico. Mas Freud também reconhece que não há possibilidade alguma desse programa ser executado, pois as normas do universo lhes são adversas. Ao contrário, nossa possibilidade de felicidade é restrita por nossa própria constituição. No entanto, a infelicidade é fácil de experimentar. (FREUD, 1996, p.83).

Conforme a avaliação de Marcuse, Freud pretendeu afirmar que a civilização é a condição necessária para o desenvolvimento humano, independentemente de sua vontade, pois “a livre gratificação das necessidades instintivas do homem é incompatível com a sociedade civilizada: renúncia e dilação na satisfação constituem pré-requisitos do progresso.” (MARCUSE, 1999, p.27).

Freud levanta a hipótese de que para evitar o sofrimento é necessário a restrição da vida sexual, mas não consegue identificar a força que leva a civilização a andar nesse rumo. (FREUD, 1996, p.114). Horkheimer, por seu turno, contradiz essa questão, ensinando que o adolescente, desde cedo, aprende que a renúncia dos instintos não é recompensada na sociedade contemporânea.

³ Utilizamos o conceito de “ser social” em substituição ao de “ser humano”, no mesmo sentido de: LUKÁCS, György. *Ontologia Del Ser Social: El trabajo*. Buenos Aires: Herramienta, 2004, em razão da objetividade a que ele eleva o ser humano.

O ódio pela civilização não é apenas uma projeção irracional de dificuldades psicológicas pessoais no mundo (como se interpreta em alguns escritos psicanalíticos). O adolescente aprende que as renúncias aos impulsos instintivos que dele se espera não são adequadamente compensadas; que, por exemplo, a sublimação dos impulsos sexuais que a civilização exige não traz para ele a segurança material em nome da qual é pregada. (HORKHEIMER, 1990, p.114).

Freud deseja criticar a civilização ocidental ao criticar a “civilização” cristã, que traz embutida a máxima “amarás a teu próximo como a ti mesmo”. Ele, porém, rechaça violentamente tal asserção ao afirmar que uma pessoa, para ser amada, deve merecer esse amor, de alguma maneira. Ela merecerá meu amor, se for semelhante a mim, em aspectos importantes, ou se for mais perfeita que eu, para que nela possa amar o ideal de meu próprio *self*. Se essa pessoa não conseguir me atrair por seus próprios valores, ou por qualquer significação para minha vida, será difícil amá-la. Meu amor é valorizado como um sinal das minhas preferências. Seria injusto com meus pares colocar um estranho no mesmo plano que eles. (FREUD, 1996, p.114).

Se o mandamento fosse “ama a teu próximo como ele te ama”, não haveria as objeções de Freud. Contudo, há ainda outro mandamento, mais incompreensível que o anterior. Trata-se daquele que diz “ama os teus inimigos”, que opera nos mesmos moldes, apenas com formulação diversa. Precisamente porque o próximo é teu inimigo, debes amá-lo. É semelhante ao *Credo quia absurdum* (FREUD, 1996, p. 115). Para Freud, que entende que a moral cristã é uma imposição da civilização ao ser social, só pode se tratar de um absurdo. Na verdade, ele ensina que os homens não são simples criaturas gentis, que desejam ser amadas. Ao contrário, seus dotes instintivos levam em conta uma poderosa agressividade. O próximo é considerado um ajudante potencial, apto a ser explorado em sua capacidade de trabalho sem compensação financeira, um objeto sexual, alguém sobre quem se satisfaz a agressividade, causando-lhe sofrimento. A agressividade espera apenas por provocações e, em circunstâncias favoráveis, quando as forças inibidoras estão fora de ação, manifesta-se espontaneamente e revela o caráter do homem como uma besta selvagem, que desconsidera sua própria espécie. A história do mundo o demonstra. Os horrores da Segunda Guerra Mundial curva-nos a essa verdade. (FREUD, 1996, p.116-117).

Freud é negativo em relação à bondade humana. A inclinação para a agressão, que detectamos em nós mesmos, faz supor que ela esteja presente também nos outros e constitui fatos que perturba e força a civilização a um elevado dispêndio de energia. Em

consequência dessa hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade se vê permanentemente ameaçada de desintegração (FREUD, 1996, p. 117). Marcuse, todavia, faz a defesa de Freud, pois está convencido de que a descoberta da tendência agressiva do homem, em certa civilização ou cultura, é narcisticamente rejeitada pelo próprio homem de tal cultura ou civilização.

Eros e o instinto de morte são, agora, os dois instintos básicos. Mas é da maior importância notar que, ao introduzir o novo conceito, Freud é impelido a enfatizar repetidamente a natureza comum dos instintos, antes que sua diferenciação se opere. O acontecimento dominante e terrível é a descoberta da fundamental tendência regressiva ou “conservadora” em toda a vida instintiva. (MARCUSE, 1999, p. 43).

E como as paixões instintivas são mais fortes que os interesses razoáveis, o interesse pelo trabalho comum não é suficiente para manter a humanidade unida. A civilização tem que gastar muita energia a fim de estabelecer limites para o instinto agressivo dos homens e manter suas manifestações sob controle, por formações psíquicas reativas. Daí, o emprego de métodos destinados a incitar as pessoas à identificação e relacionamentos amorosos inibidos em sua finalidade, daí a restrição à vida sexual e o idealismo do mandamento de amar ao próximo como a si mesmo, mandamento justificado pelo fato de nada ser tão fortemente contrário à natureza original do homem (FREUD, 1996, p.117). Com isso concorda Marcuse ao afirmar que “o princípio de prazer foi destronado não só porque militava contra o progresso da civilização, mas também porque militava contra a civilização cujo progresso perpetua a dominação e o trabalho esforçado e penoso.” (MARCUSE, 1999, p.54).

Se a civilização impõe grandes sacrifícios, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, pode-se compreender por que é difícil ser feliz nessa civilização (FREUD, 1996, p. 119) que, conforme Marcuse, “reconheceu e sancionou esse perigo supremo: admira a convergência do instinto de morte e Eros nas superlativamente sublimadas e (monogâmicas) criações da *Liebestod*, enquanto proscree as menos completas, porém mais realistas expressões de Eros como um fim em si (MARCUSE, 1999, p.63).

Freud (1996, p.121) reconhece que o instinto agressivo, especial e independente, geraria uma alteração em sua teoria psicanalítica dos instintos. De todas as partes da teoria analítica, a teoria dos instintos foi a que mais cautelosamente progrediu. Essa teoria era indispensável a toda estrutura psicanalítica. Para ser retirada da estrutura da

metapsicologia, algo deveria ser colocado em seu lugar. Freud ensina que os “instintos do *ego*” e os “instintos objetivos” se confrontam mutuamente. Ele criou o termo libido para denotar os instintos do amor. A antítese se verifica entre os instintos do *ego* e os instintos libidinais do amor, que eram dirigidos a um objeto. Contudo, também verificou que o instinto sádico deixou de fazer parte do amor, pelo fato de seu objetivo estar muito longe de amar, já que se encontrava ligado, sob certos aspectos, aos instintos do *ego* e não podia ocultar sua estreita afinidade com os instintos de domínio, o qual não possui propósito libidinal. Contudo, essas discrepâncias foram superadas, pois o sadismo fazia parte da vida sexual em cujas atividades a afeição foi substituída pela crueldade (FREUD, 1996, p.121-122).

Sobre esse tema, Rolf Wiggershaus, respeitável comentador da Escola de Frankfurt, invoca Fromm para fundamentar a ideia de que o caráter sádico requer como complemento outro caráter masoquista.

Uma estrutura de caráter que continha o masoquismo deveria necessariamente englobar também o sadismo – segundo Fromm, que se referia às descobertas da psicanálise. O conceito de caráter sadomasoquista, que reagia aos mais fortes pela submissão e aos mais fracos pelo desprezo, diversamente do conceito de caráter anal (que colocava no mesmo plano o trabalho de fruição da economia, da acumulação e da propriedade como fim em si, e a inexistência de relações com o próximo ou de compaixão para com eles), era utilizável mesmo quando as relações de propriedade não desempenhavam nenhum papel decisivo ou simplesmente nenhum papel e, por decorrência, as relações de poder passavam a ter um papel ainda maior (WIGGERSHAUS, 2002, p.183).

Freud (1996, p.123) presumia que o instinto de morte operava silenciosamente dentro do organismo, no sentido de sua destruição; contudo, a ideia mais fecunda era de que uma parte do instinto era desviada, no sentido do mundo externo, vindo à luz como um instinto de agressividade e destrutividade. Assim, o próprio instinto podia ser compelido para o serviço de *Eros*, no caso do organismo destruir alguma coisa inanimada, evitando a destruição do seu próprio eu (*self*). Porém, qualquer restrição dessa agressividade dirigida para fora estaria fadada a aumentar a autodestruição. Ao mesmo tempo, os dois instintos talvez nunca apareçam isolados um do outro, estando mutuamente mesclados em proporções variadas e diferentes, tornando-se, às vezes, indistinguíveis.

No sadismo, reconhecido componente da sexualidade, teríamos um vínculo forte entre as tendências para o amor e o instinto destrutivo; em contrapartida, o masoquismo constituiria uma união entre a destrutividade dirigida para dentro e a sexualidade.

Verificam-se, no sadismo e no masoquismo, manifestações do instinto destrutivo dirigidas para fora e para dentro, mescladas pelo erotismo, não se desprezando a ubiquidade da agressividade e a destrutividade não erótica. O desejo de destruição, quando dirigido para dentro, foge-nos à percepção, a menos que esteja revestido de erotismo (FREUD, 1996, p.123-124).

Wiggershaus (2002, p.183), citando Fromm na obra “*Studien*”, explica:

Assim, preenchem-se, segundo Fromm, a condição prévia da colaboração funcional entre caráter sadomasoquista e forma da sociedade autoritária. Sintetizava a questão nestes termos: “tentamos mostrar que a estrutura social autoritária cria e satisfaz necessidades que nascem na base do sadomasoquismo.” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 183).

O termo libido, em Freud (1996, p.125), pode ser usado para significar manifestações de poder de *Eros*, a fim de distingui-las da energia do instinto de morte. É difícil apreender esse instinto, sendo possível apenas suspeitar de algo, situado em segundo plano, por trás de *Eros*, tendo sua presença denunciada por estar ligado a este. No sadismo, o instinto de morte deforma o objetivo erótico em seu próprio sentido, embora ao mesmo tempo satisfaça o impulso erótico: é mais clara a compreensão interna (*insight*) de sua natureza e a relação com *Eros*. Mesmo onde o sadismo surge sem intuito sexual, na fúria de destrutividade, é reconhecível que a satisfação do instinto é acompanhada por um grau alto de fruição narcísica, ao presentear o *ego* com a realização de desejos de onipotência. O instinto de destruição, moderado e inibido na sua finalidade, quando dirigido aos objetos, pode proporcionar ao *ego* a satisfação de suas necessidades vitais e o controle sobre a natureza.

Freud (1996, p.125-126) adota o ponto de vista de que a inclinação para a agressão constitui, na humanidade, uma disposição instintiva original e autossubsistente, sendo o maior impedimento à civilização. Durante a investigação, Freud foi conduzido à ideia de que a civilização constitui um processo especial que a humanidade experimenta, achando-se sob sua influência. A civilização constitui um processo a serviço de *Eros*, cujo propósito é unir indivíduos humanos isolados, famílias, raças, povos e nações, numa única unidade – a humanidade.

É possível que no homem primitivo um acréscimo da libido tenha provocado um surto de atividade do instinto destrutivo. Mas o que aconteceu para tornar inofensivo o desejo humano de agressão? Sua agressividade foi introjetada, internalizada. Foi enviada

de volta ao lugar de origem. Foi dirigida ao próprio *ego*. Então, foi assumida por uma parte do *ego* que se coloca contra o resto do *ego*, como *superego*, sob forma de consciência, e que está pronta para pôr em ação contra o próprio *ego* a mesma agressividade que este teria impetrado contra indivíduos estranhos. A tensão entre o *superego* e o *ego* é chamada sentimento de culpa e se expressa como necessidade de punição. A civilização consegue dominar o desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo e desarmando o *ego*, estabelecendo em seu interior um agente para cuidá-lo (FREUD, 1996, p.127). Isso, também ensina Marcuse.

Eros e o instinto de morte são, agora, os dois instintos básicos. Mas é da maior importância notar que, ao introduzir o novo conceito, Freud é impelido a enfatizar repetidamente a natureza comum dos instintos, antes que sua diferenciação se opere. O acontecimento dominante e terrível é a descoberta da fundamental tendência regressiva ou “conservadora” em toda a vida instintiva. (MARCUSE, 1999, p. 43).

Então, por uma vez, Fromm obriga-se a aceitar que “a hipótese do instinto de morte é satisfatória por levar em consideração toda a pujança das tendências destrutivas, que haviam sido negligenciadas nas teorias anteriores de Freud.” (FROMM, 1974, p.148).

A severidade do *superego* para com as exigências da consciência deve ser compreendida como a continuação da autoridade externa. É possível perceber-se como acontece o sentimento de culpa em relação à renúncia ao instinto. No início, a renúncia constituía o resultado do medo da autoridade externa. Renunciava-se ao prazer para não se perder o amor da autoridade, evitando-se o sentimento de culpa. Mas o medo do *superego* é diferente e a renúncia instintiva não é suficiente. O desejo continua e não pode ser escondido do *superego*, pois mesmo com a renúncia do desejo, o sentimento de culpa persiste. Cronologicamente, primeiro vem a renúncia ao instinto, por medo de agressão pela autoridade externa, depois, a organização de uma autoridade interna e a renúncia ao instinto, por medo da consciência. Na segunda, as más intenções são igualadas às más ações, surgindo o sentimento de culpa e a necessidade de punição. A agressividade da consciência é a continuação da agressividade da autoridade externa (FREUD, 1996, p.131). É esta a razão por que Marcuse, como se pode observar no fragmento abaixo, leva em alta consideração os ensinamentos de Freud.

As principais camadas da estrutura mental são agora designadas como *id*, *ego* e *superego*. A camada fundamental, mais antiga e maior, é o *id*, o domínio do inconsciente, dos instintos primários. O *id* está isento das formas e princípios que constituem o indivíduo consciente e social. Não é afetado pelo tempo nem perturbado por contradições; ignora “valores, bem e mal, moralidade”. Não visa

à autopreservação: esforça-se unicamente pela satisfação de suas necessidades instintivas, de acordo com o princípio de prazer. (MARCUSE, 1999, p.47).

Surge, então, a questão se é a ansiedade que origina a consciência, ou se a consciência torna-se ansiedade. Essa relação que se inverte seria a causa da renúncia instintiva? Toda renúncia instintiva se torna fonte dinâmica de consciência e cada nova renúncia aumenta a severidade da própria consciência. De acordo com a história, a origem da consciência é resultado da renúncia instintiva ou, paradoxalmente, a renúncia instintiva origina mais consciência que, por sua vez, exige mais renúncia instintiva. O efeito da renúncia instintiva sobre a consciência é que cada agressão, de cuja satisfação o indivíduo desiste, é assumida pelo *superego* e aumenta sua agressividade contra o *ego* (FREUD, 1996, p.132).

Isso não se harmoniza com o ponto de vista de que a agressividade original da consciência é continuação da severidade da autoridade externa, nada tendo a ver com a renúncia. A discrepância anular-se-á se for postulada uma derivação diferente para essa primeira instalação da agressividade do *superego*. Assim, desenvolve-se na criança uma quantidade considerável de agressividade contra a autoridade que lhe impede de ter suas primeiras satisfações, não importando o tipo de privação instintiva que dela possa ser exigida. Ela é obrigada a renunciar à satisfação da agressividade vingativa, encontrando saída para essa situação difícil, com o auxílio de mecanismos familiares. Através da identificação, ela incorpora a autoridade e esta se transforma em seu *superego*, entrando na posse de toda agressividade que a criança gosta de exercer contra si (FREUD, 1996, p.132). O *ego* da criança tem que se contentar com o papel da autoridade do pai, que foi degradada. A situação real se inverte e a criança pensa: se eu fosse o pai e você a criança, eu o trataria muito mal (FREUD, 1996, p.132-133). Marcuse, com base em Freud, explica que o *ego*, formado a partir do *id* e seus instintos, tem mais que a função de realidade – tem também a função de cuidado.

Sob a influência do mundo externo (o meio), uma parte do *id*, a que está equipada com os órgãos para a recepção e proteção contra os estímulos, desenvolve-se gradualmente até formar o *ego*. É o “mediador” entre o *id* e o mundo externo. A percepção e o mundo consciente são apenas a parcela menor e “mais superficial” do *ego*, a parte topograficamente mais próxima do mundo externo; mas, em virtude dessas instrumentalidades (o “sistema perceptual-consciente”), o *ego* preserva a sua existência, observando e testando a realidade, recebendo e conservando uma “imagem verdadeira” da mesma, ajustando-se à realidade e alterando-a no seu próprio interesse. (MARCUSE, 1999, p. 47).

O relacionamento entre o *superego* e o *ego*, ensina Freud (1996, p.133), constitui o retorno dos relacionamentos reais existentes entre o *ego* dividido e o objeto externo, deformado pelo desejo. A diferença essencial é que, como objeto, a severidade original do *superego* não representa tanto a severidade que dele se experimentou ou que lhe foi atribuída. A severidade representa nossa própria agressividade com o *superego*. De início, a consciência surge através da repressão de um impulso agressivo, sendo reforçada por novas repressões do mesmo tipo. A agressividade vingativa da criança será, em parte, determinada pela quantidade de agressão punitiva que espera do pai. A experiência mostra que a severidade do *superego*, que ela desenvolveu, de maneira nenhuma corresponde à severidade de tratamento com que ela própria se defrontou. No primeiro caso, a severidade parece ser independente do último. Não é difícil nos convencermos de que a severidade da educação também exerce forte influência na formação do *superego*, onde fatores constitucionais inatos e influências do ambiente real atuam de forma combinada. Como mostra Horkheimer, a criança se defronta com a pressão não só das figuras de autoridade ou paterna, mas também da própria civilização.

Através dessas exigências, a criança é confrontada com os postulados fundamentais da civilização. Ela é forçada a resistir à pressão imediata dos seus impulsos, a diferenciar entre si mesma e o ambiente, a ser eficiente – em suma, para tomar de empréstimo a terminologia de Freud, a adotar um superego que encarna todos os chamados princípios que o pai e outras figuras paternas lhe impõem. (HORKHEIMER, 2002, p.113).

Passando do desenvolvimento individual para o filogenético, as diferenças entre as duas teorias da gênese da consciência tornam-se ainda menores. Não se pode afastar a suposição de que o sentimento de culpa se origina do complexo edipiano e foi adquirido quando da morte do pai pelos irmãos reunidos em bando. Na ocasião, o ato de agressão não foi suprimido, mas executado; foi o mesmo ato de agressão cuja repressão na criança imagina-se ser a fonte de seu sentimento de culpa. Então, não faria diferença matar ou não o pai, pois, qualquer modo, fica-se com sentimento de culpa. Portanto, ou não é verdade que o sentimento de culpa provém da agressividade reprimida, ou toda história da morte do pai é uma ficção e os filhos do homem primitivo não mataram os pais mais do que as crianças o fazem atualmente. Se não foi ficção, mas fato histórico, seria o caso de acontecer algo que todos esperam que aconteça, ou seja, uma pessoa sentir-se culpada porque realmente fez algo que não pode ser justificado (FREUD, 1996, p.134).

Nesse aspecto, Marcuse deixa claro que a asserção da horda primordial e parricídio são discutíveis, porém, deixa explícita também a dificuldade de verificação da hipótese científica. Para ele, “nenhuma outra parte da teoria de Freud foi mais veementemente rejeitada do que a ideia da sobrevivência da herança arcaica – a sua reconstrução da pré-história da humanidade desde a horda primordial, passando pelo parricídio, até a civilização. As dificuldades de verificação científica e até no aspecto de coerência lógica são óbvias e talvez insuperáveis.” (MARCUSE, 1999, p.69).

Se o sentimento de culpa já existia à época da morte do pai primitivo, trata-se de remorso. Nesse caso, então, não seria de supor que uma consciência ou sentimento de culpa já existiam antes daquele fato? Ou, se não existia, de onde proveio o remorso? O remorso constituía a ambivalência primordial de sentimentos para com o pai. Os filhos odiavam e ao mesmo tempo amavam o pai. Satisfeito o ódio pelo ato de agressão, o amor veio a primeiro plano no remorso. Pela identificação com o pai, origina-se o *superego*. O poder paterno foi dado aos filhos como uma punição pelo ato de agressão que haviam cometido contra aquele, criando-se restrições para impedir a repetição do ato. E viu-se que a inclinação para a agressividade contra o pai repetir-se-ia nas gerações seguintes. De igual modo, também o sentimento de culpa persistia, mais fortalecido por cada parcela de agressividade que era reprimida e transferida para o *superego* (FREUD, 1996, p.135).

Freud (1996, p.135) ensina que duas coisas podem ser apreendidas de modo claro: o papel desempenhado pelo amor na origem da consciência e a inevitabilidade do sentimento de culpa. Matar o próprio pai ou se abster de matá-lo não é a coisa decisiva. Em ambos os casos, todos estão destinados a sentir culpa, porque esse sentimento é expressão do conflito devido à ambivalência e eterna luta entre *Eros* e *Thanatos*. O conflito é posto em ação logo que os homens se defrontam com a tarefa de viver juntos. Enquanto a sociedade assumir a forma de família, o conflito está destinado a se expressar no complexo edipiano, estabelecendo a consciência, criando o sentimento de culpa.

Quando se faz a tentativa de ampliar a comunidade, a partir de formas que dependem do passado, o mesmo conflito é fortalecido e resulta na intensificação do sentimento de culpa. Como a civilização obedece a um impulso erótico interno, que leva a humanidade a se unir num grupo estreitamente ligado, ela só pode alcançar seu objetivo através de um crescente fortalecimento do sentimento de culpa. O que se começa em relação ao pai se completa em relação ao grupo (FREUD, 1996, p.135).

Freud sustenta que o assassinato do pai é uma das formas de assimilação inconsciente da figura de autoridade paterna. Quanto a essa questão, assim se refere Marcuse: “No curso do desenvolvimento do *ego*, outra ‘entidade’ mental surge: o *superego*. Tem origem na prolongada dependência da criança de tenra idade, em relação aos pais; a influência parental converte-se no núcleo permanente do *superego*.” (MARCUSE, 1999, p.48-49).

O estudo das neuroses, entretanto, conforme Freud (1996, p.138), chega a certas contradições. Na neurose obsessiva, o sentimento de culpa que se faz na consciência domina o quadro clínico, mal permitindo que apareça algo a seu lado. Nos outros casos de neurose, o quadro permanece completamente inconsciente, mas produz efeitos importantes. O neurótico não acredita quando lhe é atribuído um sentimento de culpa inconsciente. Para tornar-lhe compreensível, é preciso explicar que há uma necessidade inconsciente de punição, na qual o sentimento de culpa encontra expressão. Mas sua vinculação a uma forma específica de neurose não deve ser superestimada. Mesmo na neurose obsessiva, há tipos de pessoas que não se dão conta de seu sentimento de culpa, ou apenas o sentem como um mal-estar, uma ansiedade, uma sensação de ficar impedido de praticar certas ações.

A pessoa deveria entender isso, mas não consegue. O sentimento de culpa nada mais é que uma variedade topográfica da ansiedade, que em suas fases posteriores coincide com o medo do *superego*. As relações da ansiedade com a consciência apresentam as mesmas variações. A ansiedade está por trás de todo sintoma e em determinada ocasião toma posse da totalidade da consciência. Em outras ocasiões, se oculta completamente e fala-se de ansiedade inconsciente. É concebível que o sentimento de culpa produzido pela civilização seja percebido mas, em grande parte, permaneça inconsciente, ou apareça como um mal-estar, uma insatisfação (FREUD, 1996, p.138).

Ensina Fromm (1974, p.23), que toda neurose é o exemplo de uma adaptação dinâmica. A neurose seria, então, essencialmente, um ajustamento às condições externas, em particular às da primeira infância, que são por si mesmas irracionais e, de modo geral, desfavoráveis ao crescimento e desenvolvimento. Mas o que é, exatamente, essa adaptação dinâmica?

Por adaptação dinâmica indicamos o tipo de adaptação que ocorre quando, por exemplo, um rapaz se submete às ordens do pai rigoroso e ameaçador – por ter medo demais dele para agir de outra maneira – e torna-se um “bom” rapaz.

Enquanto ele se adapta às necessidades da situação, algo acontece em seu íntimo. Ele pode criar uma hostilidade intensa contra o pai, que reprime, pois seria por demais perigoso expressá-la ou sequer dar-se conta dela (FROMM, 1974, p.22-23).

Para Freud (1996, p.140), o sentimento de culpa era, em um caso, consequência dos atos de agressão dos quais alguém se abstera; em outro, constituía a consequência do ato de agressão já fora perpetrado. Foi preciso encontrar uma saída para essa dificuldade, pois a instituição da autoridade interna, o *superego*, alterou radicalmente a situação. Antes disso, o sentimento de culpa coincidia com o remorso. Observe-se que o termo remorso deveria ser reservado para a reação que surge depois de um ato de agressão ser executado. Mas, devido à onisciência do *superego*, a diferença entre uma agressão pretendida e uma agressão executada perdeu a força. Daí por diante, o sentimento de culpa podia ser produzido não apenas por um ato de violência realmente consumado, mas também por um ato simplesmente pensado.

Independente dessa alteração na situação psicológica, Freud (1996, p.140) entende que o conflito, surgido da ambivalência entre os dois instintos primitivos, deixa atrás de si o mesmo resultado. Pode-se pensar que o sentimento de culpa surge do remorso porque uma ação má deve ser sempre consciente, contudo, o sentimento de culpa originado da percepção de um “*impulso mau*” pode permanecer inconsciente. Para ele, a resposta não é tão simples. Outra contradição se trata da energia agressiva da qual é dotado o *superego*. Essa energia simplesmente é continuação da energia punitiva da autoridade externa, mantendo viva na mente. Para outros, ela consiste na própria energia agressiva que não foi utilizada e que, agora, se dirige contra a autoridade inibidora. A primeira visão parece ajustar-se melhor ao ponto de vista histórico, a segunda, à teoria do sentimento de culpa. Uma reflexão adequada resolve a contradição aparentemente irreconciliável de modo quase completo – o que restou como fator essencial e comum foi que, em cada caso, se lida com uma agressividade deslocada para dentro.

Freud (1996, p.141) questiona se não poderia surgir, no lugar de uma exigência erótica não satisfeita, um aumento do sentimento de culpa. Isso é possível de maneira indireta, se supusermos que a prevenção de uma satisfação erótica exige uma agressividade contra a pessoa que interferiu na satisfação e que essa própria agressividade, por sua vez, tem de ser recalçada. Se as coisas são assim, a agressividade pode ser transformada em sentimento de culpa, por ter sido recalçada e transmitida para o *superego*. Os processos

psicológicos admitirão exposição mais simples se as descobertas da psicanálise sobre a derivação do sentimento de culpa forem restringidas aos instintos agressivos.

Aplicando o processo de repressão, prossegue Freud (1996, p.141), os sintomas neuróticos seriam, em sua essência, substitutos dos desejos sexuais não realizados. No trabalho analítico, descobriu-se que toda neurose oculta uma quota de culpa inconsciente, que fortifica os sintomas como punição. Para Freud, parece plausível pensar que, quando uma tendência instintiva experimenta a repressão, seus elementos libidinais são transformados em sintomas e seus componentes agressivos em sentimento de culpa. Manifestando-se a esse respeito, Horkheimer e Adorno citam e concordam com Freud.

Freud denomina as neuroses (e aqui com razão) “formações associativas”: “elas procuram realizar com meios provados o que surgiu na sociedade graças ao trabalho coletivo” Os sistemas retêm algo dessa coletividade que protege os indivíduos da doença. Esta se vê socializada: na embriaguez do êxtase coletivo, e mesmo como a comunidade em geral, a cegueira é transformada num relacionamento, e o mecanismo paranóico é tratado de modo a se tornar controlável, sem perder a capacidade do suscitar terror. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, 183).

A luta entre *Eros* e *Thanatos*, explica Freud (1996, p.142), é empregada para caracterizar o processo de civilização que a humanidade sofre, mas essa luta também está vinculada ao desenvolvimento do indivíduo. Tanto o processo da civilização humana quanto o processo de desenvolvimento do indivíduo são processos vitais. O processo civilizatório constitui uma modificação, que o processo vital experimenta sob a influência de uma tarefa, que lhe é atribuída por *Eros* e incentivada por *Ananké*, pelas exigências da realidade. Tal tarefa é a de unir indivíduos isolados numa comunidade ligada por vínculos libidinais.

Quando examina a relação entre o processo de desenvolvimento e educativo dos indivíduos humanos, Freud (1996, p.142) conclui que os dois apresentam uma natureza muito semelhante, caso não seja o mesmo processo aplicado a tipos diferentes de objetos. O processo civilizatório humano é uma abstração de ordem mais elevada do que a do desenvolvimento do indivíduo, sendo de difícil apreensão em termos concretos. Contudo, não é possível desconhecer a menção a determinado aspecto que estabelece a distinção entre os dois processos. No processo de desenvolvimento do indivíduo, o programa do princípio do prazer, que consiste em encontrar a satisfação da felicidade, é mantido como objeto principal. A integração numa comunidade humana ou a adaptação a ela, para Freud

(1996, p. 142-143), aparece como uma condição inevitável, que tem de ser preenchida antes que esse objetivo de felicidade possa ser alcançado. Seguindo essa mesma linha de pensamento, assim ensina Marcuse:

A metapsicologia de Freud é uma tentativa sempre renovada para desvendar e investigar a terrível necessidade da vinculação íntima entre civilização e barbarismo, progresso e sofrimento, liberdade e infelicidade – uma vinculação que se revela, fundamentalmente, como uma relação entre Eros e Thanatos. (MARCUSE, 1999, P. 38).

Para Freud (1996, p.145), o problema é saber como se livrar do maior estorvo à civilização, qual seja, a inclinação constitutiva dos seres humanos para a agressividade mútua. Interessa particularmente aquele mandamento que é provavelmente a mais recente das ordens culturais do *superego* – amar ao próximo como a si mesmo.

Na pesquisa da neurose e sua terapia, somos levados a fazer duas censuras contra o *superego* do indivíduo. Na severidade de suas ordens e proibições, ele se preocupa muito pouco com a felicidade do *ego*, já que considera de modo insuficiente as resistências contra a obrigação de obedecê-las, a força instintiva do *id* e as dificuldades apresentada pelo meio ambiente externo real. Somos obrigados, por nosso propósito terapêutico, ensina Freud (1996, p.145), a nos opor ao *superego* e a nos esforçar por diminuir suas exigências. As mesmas objeções podem ser feitas contra as exigências éticas do *superego* cultural. Ele também não se preocupa, de modo suficiente, com os fatos da constituição mental dos seres humanos. Emite uma ordem e não pergunta se é possível às pessoas obedecê-las. Presume que o *ego* de um homem é psicologicamente capaz de tudo que lhe é exigido, que o *ego* desse homem dispõe de um domínio ilimitado sobre seu *id*.

Trata-se de um equívoco, conforme Freud (1996, p.145-146), pois mesmo nos casos conhecidos com pessoas normais, o *id* não pode ser controlado além de certos limites. Caso se exija demais do homem, produzir-se-á nele uma revolta ou neurose e ele se tornará infeliz. A civilização não presta atenção a tudo isso, ela meramente adverte-nos que quanto mais difícil é obedecer ao preceito, mais meritório é o proceder. Mas, todo aquele que, na civilização atual, siga tal preceito, colocar-se-á em desvantagem frente a pessoas que desprezam esse mesmo preceito. A agressividade é esse poderoso obstáculo à civilização e causa muita infelicidade. Freud conclui o todo, representado pela civilização, mas desconsidera as partes. Isso Marcuse constata em *Eros e Civilização*.

O todo agigantou-se demais, sua coesão tornou-se forte demais, seu funcionamento eficiente demais – o poder do negativo concentrar-se-á nas forças ainda em parte por conquistar, primitivas e elementares? O homem contra a máquina: homens, mulheres e crianças lutando, com os mais primitivos instrumentos, contra a máquina mais brutal e destruidora de todos os tempos e mantendo-a em xeque (MARCUSE, 1999, p. 17).

Seria compreensível, para Freud (1996, p.147), se alguém assinalasse a natureza obrigatória do curso da civilização humana. Então, poderia argumentar que as tendências para uma restrição da vida sexual ou para a instituição de um ideal humanitário à custa da seleção natural foram tendências de desenvolvimento impossíveis de ser desviadas ou postas de lado, sendo melhor nos submetemos a elas, como se constituíssem necessidades da natureza. A questão fatídica para a humanidade, entretanto, parece ser, até que ponto seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação da vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição. Para sua autopreservação, explica Freud (1996, p.147), os homens adquiriram sobre as forças da natureza um controle tal que, com sua ajuda, não teriam dificuldades de exterminar uns aos outros, até o último homem. Sabem disso! Daí provém parte de sua inquietação, de sua infelicidade e de sua ansiedade.

Ensinando sobre autoconservação, a filosofia de Horkheimer e Adorno expressa este mesmo entendimento de que o *ego* mantém as pulsões dentro dos limites da autoconservação.

A psicanálise apresentou a pequena empresa interior que assim se constituiu como uma dinâmica complicada do inconsciente e do consciente, do id, ego e superego. No conflito com o superego, a instância de controle social no indivíduo, o ego mantém as pulsões dentro dos limites da autoconservação. As zonas de atrito são grandes e as neuroses, os *faux fraix* dessa economia pulsional, são inevitáveis. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.189).

Freud (1996, p.147-148) conclui que só nos resta esperar e rezar, para que o instinto de vida (*Eros*), um dos dois poderes celestes, se desdobre em suas forças para superar a luta contra o instinto de morte (*Thanatos*). Mas, encerra com a questão: “quem pode prever com que sucesso e com que resultado?”

Finalizando, é preciso dizer que o estudo até aqui desenvolvido dá bons indícios de que a hipótese levantada no início do trabalho afigura-se verdadeira. Parece demonstrado que, de fato, existe uma relação entre cultura, civilização e instintos de vida e de morte e que Freud está correto ao relacioná-los com a vida psicológica do ser social. Assim, acompanhando longamente as palavras do próprio autor, a voz de seus críticos e comentadores e rearticulando categorias por eles utilizadas, aproximamo-nos de nossa

síntese final. A argumentação desenvolvida aponta para a conclusão que a teoria freudiana permanece fecunda em alguns de seus princípios elementares, não podendo ser renegada *in totum*.

O inconsciente não foi inventado por Freud, apenas foi colocado as claras por ele, e isso não pode ser refutado, da mesma forma que não se pode refutar a repressão. Marcuse, Fromm e Adorno não puderam contrariar isso. Eles sequer discutiam essa questão; o que questionavam em Freud era a influência da cultura e da civilização sobre a sociedade. Assim, enquanto Marcuse se mantém na defesa das categorias freudianas, Adorno e Fromm, de formas diferentes, o questionam. Fromm, no entanto, também não renega Freud totalmente. Ele incorpora parte do seu pensamento, mas oferece uma alternativa forte, alegando que Freud se equivocou ao considerar que a repressão dos instintos sexuais pela civilização significou a repressão dos eventos traumáticos, já que essas condições estavam atreladas umas às outras, como se fossem elos de uma corrente. Fromm não aceitava esta assertiva e, em contrapartida, oferecia a tese de que o homem não é ruim ou mau, como afirmava Freud. Nesse sentido, ele concorda com Lukács (2007, p.73) que o homem é bom e sociável, desenvolvendo melhor essa tese a partir da categoria marxiana do “Ser Social”, que não só resulta do processo material concreto de sua gênese a partir do ser natural, mas também que se reproduz constantemente nesse caminho e, do ponto de vista ontológico, jamais pode se desligar inteiramente de sua base.

A partir de esta situación ineludible del hombre que vive em sociedade, pueden deducirse todos los problemas reales – naturalmente, incluyendo los más complicados en las situaciones más complicadas – del complejo que solemos designar como tiempo libre. Sin rebasar el ámbito del trabajo en sentido estricto, podemos remitirnos a las categorías de valor y deber (LUKÁCS, 2004, p. 41)

Vê-se, pois, que Fromm aproveita do conceito de “ser social” de Marx para elaborar uma tese contrária à de Freud. Enquanto este atribui à civilização a repressão dos instintos sexuais e a conseqüente formação do *superego*, representando a figura de autoridade internalizada, que faz o papel da consciência, no caso do ser social tematizado por Fromm, isso não é possível, pois se o homem, conforme Lukács, é um ser social por natureza, não pode e nem deve ser entendido apartado do seu contexto social.

Por outro lado, Adorno, em obra conjunta com Horkheimer (1985, p.50) mostra que “todo progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento”. A história real, entretanto, desdobrou-se a partir de um

sofrimento real, que de modo algum diminuiu proporcionalmente ao crescimento dos meios para sua eliminação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.50).

Veja-se que a perspectiva de Adorno busca solapar na base, da mesma forma como Fromm, o fundamento freudiano da civilização como repressora social; ainda mais, atribuindo à civilização uma função de dominação, pois os frutos do progresso não são em benefício da humanidade. A perspectiva de Marcuse é diferente.

A tese de *Eros e Civilização*, mais completamente desenvolvida no meu livro *One-Dimensional Man*, era que o homem só podia evitar a fatalidade de um Estado de Bem-Estar Social através de um Estado Beligerante mediante o estabelecimento de um novo ponto de partida, pelo qual pudesse reconstruir o sistema produtivo sem aquele 'ascetismo do mundo interior' que forneceu a base mental para a dominação e a exploração (MARCUSE, 1999, p.15).

Marcuse (1999, p.207) ensina que, confrontada com as escolas revisionistas, a teoria de Freud assume agora um novo significado – revela mais do que nunca a profundidade de sua crítica e, talvez pela primeira vez, aqueles de seus elementos que transcendem a ordem predominante e ligam a teoria da repressão com a de sua abolição. Para Marcuse (1999, p. 229-230), a hipótese freudiana do instinto de morte e seu papel na opressão ocorrida no processo civilizatório elucidam um dos enigmas negligenciados da civilização, qual seja, revelou o oculto elo inconsciente que vincula os oprimidos a seus opressores, os soldados a seus generais, os servos a seus senhores. A destruição maciça, que assinala o progresso da civilização dentro de uma estrutura de dominação, foi perpetuada, face sua possível abolição, pelo acordo instintivo com seus executores, por parte dos instrumentos e vítima humanos.

O argumento revisionista, para Marcuse (1999, p.231), minimiza o grau em que, na teoria freudiana, os impulsos são modificáveis, sujeitos às “vicissitudes” da história. O instinto de morte e seus derivativos não constituem exceção. A metapsicologia de Freud, ensina Marcuse (1999, p.38), é uma tentativa sempre renovada de desvendar e investigar a terrível necessidade de vinculação íntima entre civilização e barbarismo, progresso e sofrimento, liberdade e infelicidade – uma vinculação que se revela, fundamentalmente, como uma relação entre *Eros e Thanatos*. Contudo, o gládio entre os pensadores abriu uma ampla perspectiva – : a hipótese de Marcuse não pode ser desconsiderada e o tema, definitivamente, não está esgotado.

REFERÊNCIAS

- FROMM, Erich. **O medo à liberdade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.
- HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação**. Tradução de Hilde Kohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- LUKÁCS, György. **Marx: ontologia del ser social**. Madri: AKAL, 2007.
- LUKÁCS, György. **Ontologia del ser social: el trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2004.
- MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1999.
- FREUD, Sigmund. O Mal Estar na Civilização. In: Edição Standard Brasileira. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Colaborador: Anna Freud. Tradução Jayme Salomão. Volume XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

Currículo resumido dos autores:

Daltro Lucena Ulguim é doutorando em Educação no PPGE-UFPEL, com Mestrado em Educação (UFPEL, 2007) e Mestrado em Filosofia (UFPEL, 2010). Tem Especialização em Educação (UFPEL, 2005), em Filosofia (UFPEL, 2004), em Metodologia do Ensino Superior (PUC-RS, 1991) e em Direito Civil e Empresarial (FURG, 1996). Graduado em Psicologia (UCPEL, 2008) e em Direito (PUC-RS, 1986).

E-mail: lucenaulgum@gmail.com

Avelino da Rosa Oliveira é professor titular na Universidade Federal de Pelotas, orientador de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPEL). É Mestre em Filosofia (PUC-RS, 1996) e Doutor em Educação (UFRGS, 2002).

E-mail: avelino.oliveira@gmail.com

ESTRATÉGIAS TRANSCENDENTAIS DE MICHEL BITBOL DIANTE DO DESAFIO DA FÍSICA MODERNA

Gabriel Almeida Assumpção

RESUMO

Apresenta-se, em linhas gerais, a leitura que Michel Bitbol empreende da filosofia transcendental levando em conta a mecânica quântica, de modo a possibilitar um diálogo entre Kant e a física moderna. Esse diálogo não necessita se manter preso a todas as concepções kantianas de ciência e de conhecimento, mas pode fazer bom uso de outros recursos que a filosofia crítica oferece. Com isso, ao mesmo tempo, radicaliza-se algumas noções da filosofia kantiana (como a função reguladora das ideias da razão e o simbolismo analógico) e se flexibiliza outras (como o juízo sintético *a priori*). Serão consultados textos de outros teóricos (Kauark-Leite e Pringe), bem como do próprio Kant. As principais noções tratadas serão: juízo sintético *a priori*; aparato experimental; dedução transcendental; experimentação; juízo reflexionante; objetivação; objeto; uso regulador; simbolização.

Palavras-chave: Epistemologia. Física. Objeto Transcendental. Michel Bitbol.

ABSTRACT

We display a general scheme of the Michel Bitbol's reading of Kant's transcendental philosophy, taking into account quantum mechanics, in such a fashion as to enable a dialogue between Kant and modern physics. This dialogue does not need to be bound by every Kantian conceptions of science and knowledge, but it can use many other resources critic philosophy offers. At the same time, one radicalizes some conceptions of Kantian philosophy (such as the regulative function of the ideas of reason and analogical symbolism) and is also able to renew others (such as the synthetic *a priori* judgment). We will also recur to texts by Kauark-Leite and Pringe, as well as works from Kant. The main notions dealt with are: synthetic *a priori* judgment, experimental apparatus, transcendental deduction, experimenting, reflexive judgment, objectivity constitution, regulative employment, symbolizing.

Keywords: Epistemology. Physics. Transcendental Object. Michel Bitbol.

1 INTRODUÇÃO: TRANSCENDENTALISMO E FILOSOFIA DA CIÊNCIA

Segundo Michel Bitbol, a física moderna ainda necessita de grandes contribuições no sentido de uma elucidação filosófica. O filósofo e físico pretende mostrar que as duas opiniões principais influentes na interpretação da mecânica quântica, o realismo e o empirismo, não cobrem o todo das possibilidades. Há outra posição que raramente tinha chamado a atenção no debate sobre fundamentos da teoria quântica até recentemente (sendo exceções os teóricos que adotaram tal posição Ernst Cassirer, G. Hermann, Mittelstaedt, von Weizsäcker, entre outros)¹.

Segundo tal posição, o transcendentalismo de Kant, pode-se fornecer uma teoria com justificativas mais fortes que mera adequação empírica *a posteriori*, sem com isso, implicar um isomorfismo entre a teoria e a realidadeⁱⁱ. Bitbol propõe uma concepção ‘reflexiva’ de metafísica, de forma a evitar tanto novas imagens metafísicas (realismo) quanto a rejeitar qualquer tentativa metafísica (empirismo). Essa concepção ‘reflexiva’ seria, segundo o filósofo, compatível com as interpretações mais populares da mecânica quântica. Por que parece tão difícil aceitar um ponto de vista não ontológico sobre teorias físicas? No caso da mecânica quântica, o anseio de se ir além da experiência é forte, uma vez que (a) o único consenso na teoria é um esqueleto formal que permite calcular a probabilidade de vários desfechos experimentais, dada a preparação inicial e (b) esse esqueleto geralmente é complementado com elementos de imagens do mundo tomadas da física clássica, mas conectados um ao outro de forma não-familiarⁱⁱⁱ.

O estado atual da pesquisa filosófica sobre mecânica quântica é a combinação de (i) necessidade urgente de imagens para o que está ‘além’ e (ii) o fracasso persistente em se ganhar acordo sobre tal imagem. Surge, nesse âmbito, a importância da abordagem crítica, no sentido kantiano^{iv}.

Kant conferiu à metafísica estatuto epistemológico ao invés de ontológico, de modo que a ontologia mesma é vista como ferramenta epistemológica. Ao final da reconstrução kantiana, afirmações metafísicas não são mais vistas como representações de algo ‘lá fora’, mas como regras de um pré-ordenamento racional da experiência. Bitbol deseja aplicar a metafísica reflexiva para clarificar e eliminar certos paradoxos da necessidade quântica, de modo que os recursos da filosofia transcendental possam – e devam – ser explorados ao máximo^v. Uma forma, desse modo, de lidar kantianamente com as questões trazidas pela mecânica quântica, é usar estratégias que Kant desenvolvera para propósitos que não foram imediatamente vinculados à física, como a teleologia biológica presente na *Crítica da faculdade de julgar*. Outra forma possível é a relativização das formas *a priori* da primeira *Crítica*, como fez o neokantismo. Trata-se, nesse caso, de uma definição pragmática de *a priori*, não mais condição intelectual para conhecimento objetivo, mas condição pragmática – localmente e provisoriamente necessária – para a determinação do domínio de intersubjetividade compartilhada de intervenção experimental ou tecnológica^{vi}. Bitbol propõe, nesse sentido, uma versão generalizada desse método para mostrar como ele pode envolver um raciocínio que se pode chamar ‘dedução transcendental da mecânica quântica’^{vii}.

2 ABORDAGEM TRANSCENDENTAL CLÁSSICA E ABORDAGEM TRANSCENDENTAL CONTEMPORÂNEA

Bitbol apresenta a definição clássica da atitude transcendental: conhecimento que não se ocupa tanto com objetos, mas com modo de cognição dos objetos, na medida em que é possível *a priori*. O foco não é nos objetos em si, mas em como os conhecemos^{viii}.

Segundo Kant, nos *Prolegômenos*, a experiência necessita das seguintes condições: intuições oriundas da sensibilidade se vinculam aos juízos do entendimento. O juízo da experiência deve adicionar à intuição sensível – e à sua conexão lógica – algo que determina o juízo sintético como necessário e, logo, válido universalmente^{ix}. Não se discute, na filosofia transcendental, a origem da experiência, mas o que subjaz a ela^x.

Na estratégia transcendental, atribui-se unidade do múltiplo dos fenômenos a algo que pertence à faculdade de conhecer, o entendimento puro, de forma que o objeto do conhecimento é **construído** como síntese de fenômenos, ao invés de como coisa em si. A possibilidade do objeto como objeto depende de estruturas capazes de conexão em nosso entendimento^{xi}. “Por mais atrativa que a estratégia original de Kant possa parecer, possui, no entanto, alguns fatores que terão que ser modificados, caso queiramos proceder com a abordagem transcendental^{xii}”. Tais fatores são (a) o elemento de passividade dos objetos e (b) o uso da expressão *a priori*^{xiii}. Kant via os objetos como dados a nós, passivamente por meio da sensibilidade:

O autor propõe uma versão modernizada do ‘método transcendental’ para a mecânica quântica como necessária, caso se queira aplicar tal método à física moderna. Nesse processo, é necessário deslocar a ênfase da recepção passiva e puramente mental às atividades efetivas de pesquisa e de formulação experimental^{xiv}. “Como consequência, os objetos não são mais considerados constitutivos da nossa experiência, mas como (i) metas potenciais para nossas atividades de pesquisa e resolução e (ii) elementos em nossa estratégia para antecipar os desfechos de nossas atividades^{xv}”. Chama-se mais atenção para a atividade experimental do que para a constituição e para as condições de possibilidade da experiência.

Uso da expressão *a priori* não equivale, em Kant, ao inato. Formas de intuição são anteriores **logicamente**, e não cronologicamente, à **experiência**. A experiência só é possível sob as condições que são moldadas pelas categorias e intuições. Todavia, é verdade que Kant reivindicou um caráter invariável dessas formas de intuição e pensamento. Esse é o ponto da

filosofia kantiana que deixa sua versão da filosofia transcendental tão vulnerável à crítica dos filósofos modernos da ciência, os quais perceberam que a física do século XX solapou – ou, pelo menos, restringiu consideravelmente – muitos aspectos das formas *a priori* originais^{xvi}. Nesse sentido, Bitbol chama atenção para uma concepção mais flexível e pluralista de *a priori*.

Há duas formas, em Kant, de se entender objetividade, sendo importante enfatizar essa divisão no contexto da mecânica quântica^{xvii}. A primeira noção de objetividade diz respeito a algo ser válido para um sujeito. A segunda, por sua vez, seria aquela segundo a qual um objeto remete à possibilidade de organizar certo grupo de fenômenos, de forma tal que a sucessão pode ser atribuída seletivamente a uma pluralidade de objetos. Como é possível representar algo como um objeto?^{xviii}

Para a Analítica dos princípios poder ser construída como ‘objetiva’, uma conexão de percepções deve ser considerada universal e necessária. A conexão temporal entre fenômenos de acordo com princípios do entendimento puro é o que faz possível considerar as representações como objetivas. Bitbol mostra como Kant associava três tipos de conexão no tempo a três categorias de relação: a permanência se vincula à categoria de substância; a sucessão, à de causalidade; e a simultaneidade, à de reciprocidade de ação. Nos *Fundamentos Metafísicos da Ciência Natural*, Kant mostra como as três leis de Newton seriam determinações dessas três formas de conexão no tempo^{xix}.

Para Bitbol, o procedimento de considerar as três leis de Newton determinações específicas das leis do entendimento pode ser considerado um passo rumo a uma dedução transcendental da física newtoniana, a qual permanece parcial por inserir elementos empíricos^{xx}.

Como transpor a dedução parcial de Kant da física newtoniana para a mecânica quântica? Meramente substituir os elementos empíricos? As coisas não são tão simples. O raciocínio kantiano deve ser bastante alterado para ser aplicável à mecânica quântica. Essa alteração, todavia, não deve ser deplorada, pois apresenta duas vantagens substanciais em relação ao empreendimento kantiano, segundo o filósofo Bitbol: “primeiro, ela amplia consideravelmente o escopo do método transcendental, tornando-o sujeito a um número ampliado de aplicações. Segundo (...), permite uma dedução transcendental da mecânica quântica que é, sob muitos aspectos, mais extensa que a dedução de Kant da mecânica

newtoniana^{xxi}». Podemos nos questionar, no entanto, se o termo ‘dedução transcendental’ pode ser aplicado à física em geral, pois Kant fala de uma dedução transcendental das **categorias**.

O fato de que a organização dos fenômenos é pressuposta na vida e no julgar, à primeira vista, não seria questionável por elementos envolvidos na manipulação e observações que executamos em nosso ambiente imediato. No entanto, isso não quer dizer que essa pressuposição kantiana permaneça inabalável diante de certas situações experimentais^{xxii}. Em algumas situações científicas, tais como a microfísica contemporânea, o custo de manter uma organização de fenômenos desse tipo é desvantajosa. Talvez a organização objetal do mundo seja uma subclasse de estruturas capazes de preencher essa função. Qual a tarefa de organização objetal em nossas vidas cotidianas? Ela nos permite orientar nossas atividades por antecipação do desfecho de cada ato que executamos, de forma tal que as regras da antecipação podem ser comunicadas e coletivamente melhoradas^{xxiii}.

A função antecipativa, no entanto, depende da possibilidade de identificação de um portador de predicados ao longo do tempo e esse procedimento, por sua vez, exige dada quantidade de continuidade e de determinismo na evolução dos fenômenos. Dúvidas sobre essa condição levam à exigência de um substituto para os objetos como estruturas antecipativas. Esse substituto pode ser bancado pelo conceito de uma **situação experimental**. Ao substituir a concepção de identidade de um objeto pela da reprodução de situações, possibilita, entre outras coisas, uma noção mais restritiva de objetividade (organização objetal dos fenômenos) e o uso de uma versão mais ampla de antecipação, isto é, o da antecipação probabilística^{xxiv}.

Para se afirmar que situações experimentais são efetivamente produzidas, deve-se ter fundado o quadro antecipativo em predicados confiáveis. O ponto de partida para dedução transcendental da mecânica quântica é buscar não um fundamento inquestionável, como organização objetal dos fenômenos, mas exigência básica no modo de antecipação de resultados^{xxv}. O produto final de uma dedução transcendental é uma estrutura antecipativa forte que é prescrita a nossa atividade de buscar e de encontrar. Para constituir a experiência, basta que pressuponhamos fenômenos de acordo com as leis, e que procuremos por elas segundo essa pressuposição^{xxvi}.

Bitbol aponta que a mecânica quântica permite conceber como formalismo preditivo pode ser derivado como estrutura antecipativa, desde que restrições bem gerais sejam impostas à predição dos fenômenos^{xxvii}. O Formalismo é compatível com a mecânica transcendental e permite convergência reflexiva entre mecânica clássica e quântica, bem como uma unidade preditiva, e antecipação a partir de tal unidade: “O polo unificador não é mais uma entidade mentalista (a apercepção, ou a ‘consciência de si’), mas o fim-produto objetificado de uma atividade experimental (a preparação). E os elementos a ser unificados não são mais conteúdos recebidos passivamente da intuição, mas atos formalizados de antecipação^{xxviii}”.

Benefícios de uma ‘dedução transcendental da mecânica quântica’ seriam (a) fuga de uma atitude positivista dos ‘fatos’ ou da atitude realista dos ‘objetos’^{xxix}; (b) importância de se pensar na formalização dos elementos mínimos da experiência; e também (c) relevância de se evitar ontologização, reduzindo-se noção kantiana de objeto, de modo a se flexibilizar ou até mesmo de se radicalizar a filosofia transcendental^{xxx}. Vejamos, agora, como se pensa sobre a mecânica quântica a partir da terceira *Crítica*.

3 MECÂNICA QUÂNTICA E A TERCEIRA CRÍTICA

Bitbol recomenda não nos limitarmos à investigação da primeira *Crítica*, chamando atenção para um novo tipo de argumento transcendental mais fraco, introduzido na *Crítica da faculdade de julgar*: o argumento reflexivo ou reflexionante^{xxxi}. Bitbol menciona também outros recursos que a filosofia kantiana oferece além das categorias, por exemplo, a unidade do sistema e da natureza. Pringe, segundo Bitbol, pensa o conceito bohriano de complementaridade na seguinte forma: temos duas representações (corpúsculo e onda) (i) relativos a dois tipos diferentes de aparatos experimentais ou tipos diferentes de conceitos clássicos associados e (ii) caracterizam, conjuntamente, um e o mesmo objeto. Todavia, não se pode dizer que esse objeto possui, simultaneamente, as duas propriedades. O objeto de Bohr é apenas dispositivo regulador, como símbolo que unifica. Trata-se de uso do simbolismo analógico. Bitbol vê a interpretação de Pringe como exclusivista à questão do simbolismo analógico – negligenciando outros recursos da filosofia kantiana – e complementar, especificamente, a Bohr^{xxxii}.

Retomando Kant, a faculdade de julgar, quando reflete sobre uma dada representação, de acordo com um certo princípio, um conceito o qual é feito possível, está em seu uso

reflexivo^{xxxiii}. Refletir (considerar, debruçar-se sobre) é comparar e manter unidas dadas representações, ou umas com as outras, ou com a faculdade de conhecimento, em relação a um conceito possível por esses meios. O poder de julgar reflexionante é o único que se chama também faculdade de julgar (*Beurteilungsvermögen*)^{xxxiv}.

Hernán Pringe analisa o papel epistemológico das noções de Bohr de correspondência e de complementaridade a partir de uma perspectiva transcendental. O princípio de correspondência é tomado como princípio regulador, no sentido kantiano, recorrendo principalmente à terceira *Crítica*^{xxxv}. Do ponto de vista da complementaridade, o princípio de correspondência guia a reflexão por meio do estabelecimento de analogias simbólicas, de tentativas de exibição indireta de conceitos. No caso da analogia, o que permite conceber a lei vinculando A e B como sujeita ao mesmo princípio a que está sujeita a lei que vincula C e E é a noção de unidade sistemática, importante hipótese metodológica em relação à multiplicidade de leis empíricas a qual, por sua vez, depende de um pressuposto transcendental sobre a natureza mesma: o princípio transcendental da faculdade de julgar^{xxxvi}.

O princípio da faculdade de julgar, em vistas da forma das coisas da natureza sob leis empíricas em geral é a finalidade da natureza em sua multiplicidade, isto é: a natureza será, mediante esse conceito, representada como se (*als ob*) um entendimento contivesse o fundamento da unidade de suas leis empíricas. A finalidade da natureza é também um conceito peculiar *a priori* que tem sua origem na faculdade de julgar reflexiva^{xxxvii}. Segundo Kant, “O princípio de reflexão sobre conceitos dados da natureza é: que em todas as coisas da natureza, pode-se achar conceitos empiricamente determinados, o que é dizer o mesmo que pode-se sempre pressupor uma forma em todos os seus produtos, a qual é possível por leis universais cognoscíveis por nós^{xxxviii}”.

Podemos, para fins sistemáticos, pressupor finalidade na natureza, desde que de forma reguladora, e não constitutiva. O valor da constante de Planck poderia ser pensado dessa forma – o que é controverso, porque seu valor é empírico. Talvez Bitbol se refira aqui à noção de limite entre clássico e quântico^{xxxix}. Também se mostra importante o uso de ideias para se pensar a causalidade de forma reguladora, e não constitutiva. O neokantiano Cassirer já aplicava a causalidade como máxima reguladora^{xl}. Segundo Kauark-Leite:

O ideal regulador de busca pelos invariantes não foi de forma alguma abandonado na nova física. Esse ideal da invariância de certas quantidades fundamentais é pressuposto em todas as descrições teóricas, como no sistema definido de constantes universais, tais como a velocidade da luz, a massa e carga do elétron, a massa do

próton etc. Particularmente na teoria quântica, a validade da constante de Planck é pressuposta em toda consideração teórica e experimental^{xli}.

A correspondência expressaria os princípios kantianos do uso de hipóteses da razão ou máximas da faculdade de julgar: continuidade, homologia e especificação, possibilitando unificação entre os reinos clássico e quântico. O próprio Bohr reconhecia a importância de um simbolismo analógico, e se debruçara sobre a questão, segundo Pringe^{xlii}.

Nos *Prolegômenos*, Kant afirma que o simbolismo diz respeito à linguagem, não ao objeto mesmo^{xliii}. Conhecimento por analogia não é similaridade imperfeita entre duas coisas, mas similaridade perfeita de relações entre duas coisas bem diferentes. Tal princípio de analogia é vantajoso para razão e para investigação da natureza, e pode trazer benefícios para uma investigação transcendental da mecânica quântica, principalmente por abdicar do realismo^{xliv}.

4 CONCLUSÃO

As propostas de vertente neokantiana para interpretação da mecânica quântica se mostram um empreendimento que permite aproveitar recursos da filosofia de Kant, mantendo assim uma atualidade para a epistemologia desse filósofo. Talvez com isso se perca em termos sistemáticos, pois o juízo sintético *a priori* pode ser considerado um dos pontos axiais da filosofia kantiana. Mas a eventual perda sistemática parece ter vantagens, permitindo um diálogo que beneficia tanto a mecânica quântica – permitindo-a sair do realismo e do empirismo – quanto a filosofia transcendental, mantendo-a atual, em certa medida.

A interpretação proposta da mecânica quântica não deve ser construída como representação do mundo, mas como expressão de um aspecto escolhido do procedimento da constituição da objetividade. “Aqui, constituir a objetividade apenas significa escolher um aspecto significativo e estável dos fenômenos, de modo a executar ações eficazes que produzam eventos previsíveis^{xlv}”. No caso, o que é estável é o aparato experimental, e as ações eficazes são o manuseio dos mesmos.

REFERÊNCIAS

BITBOL, Michel. Some steps towards a transcendental deduction of quantum mechanics. **Philosophia Naturalis**, Frankfurt am Main: Vittorio Klosterman, n. 35, p. 253-280, 1998. Disponível em: <http://philsci-archive.pitt.edu/2096/1/Tr_deduction_of_QM'_2.pdf>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. Reflective Metaphysics: understanding quantum mechanics from a Kantian standpoint. **Philosophica**, Gent: s/e, n. 83, p. 53-83, 2010. Disponível em: <<http://michel.bitbol.pagesperso-orange.fr/KantMetaphysicsQuantum.pdf>>. Acesso em: 25 out 2013.

KANT, Immanuel. **Kritik der Urteilskraft**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1974.

_____. **Prolegomena to any Future Metaphysics That Will be Able to Come Forward as Science**. Trans. James W. Ellington. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc., 1977.

KAUARK LEITE, Patrícia. Causalidade e teoria quântica. **Scientiae Studia**, São Paulo: Editora 34, v. 10, n. 1, p. 165-177, 2012.

PRINGE, Hernán. A Transcendental Account of Correspondence and Complementarity. In: BITBOL, M.; KERSZBERG, P.; PETITOT, J. (Org.). **Constituting Objectivity: Transcendental Perspectives on Modern Physics**. Dordrecht: Springer: 2009. p. 317-327 (The Western Ontario Series in Philosophy of Science: 74).

-
- i BITBOL, Michel, Some steps towards a transcendental deduction of quantum mechanics, p. 1.
- ii *Idem, Ibidem*, p. 1.
- iii *Id.*, Reflective Metaphysics: understanding quantum mechanics from a Kantian standpoint, pp. 53- 54.
- iv *Id.*, *Ibid.* p. 55.
- v *Id.*, *Ibid.*, p. 61.
- vi *Id.*, *Ibid.*, p. 62.
- vii *Id.*, Some steps towards a transcendental deduction of quantum mechanics, pp.1-2.
- viii *Id.*, *Ibid.*, p. 2.
- ix KANT, Immanuel. **Prolegomena to any Future Metaphysics That Will be Able to Come Forward as Science**, § 21.
- x *Id.*, *Ibid.*, § 21a.
- xi BITBOL, Michel. Some steps towards a transcendental deduction of quantum mechanics, p. 2.
- xii *Id.*, *Ibid.*, p. 2. No original: “*Attractive as Kant’s original strategy may appear, it has nevertheless some features which will have to be modified if we want to proceed with the transcendental approach*”. (Tradução nossa).
- xiii *Id.*, *Ibid.*, p. 2.
- xiv *Id.*, *Ibid.*, p. 3.
- xv *Id.*, *Ibid.*, p. 3. No original: “*As a consequence, the objects are no longer regarded as constituents of our experience, but rather as (i) potential aims for our activities of research and resolutions and (ii) elements in our strategy for anticipating the outcomes of our activities*”. (Tradução nossa).
- xvi *Id.*, *Ibid.*, p. 4.

-
- xvii *Id., Ibid., p. 5.*
- xviii *Id., Ibid., p. 5.*
- xix *Id., Ibid., p. 5.*
- xx *Id., Ibid., p. 6.*
- xxi *Id., Ibid., p. 6.* No original: “*First, it broadens considerably the scope of the transcendental method, thus making it liable to an increasing number of applications. Secondly, as we shall see later, it allows a transcendental deduction of quantum mechanics which is in many respects more extensive than Kant’s deduction of Newtonian mechanics*”. (tradução nossa).
- xxii *Id., Ibid., p. 7.*
- xxiii *Id., Ibid., p. 7.*
- xxiv *Id., Ibid., p. 7.*
- xxv *Id., Ibid., p. 8.*
- xxvi *Id., Ibid., p. 9.*
- xxvii *Id., Ibid., p. 10.*
- xxviii *Id., Ibid., p. 12.* No original: “*The unifying pole is no longer a mentalist entity (the apperception, or the “consciousness of oneself”), but rather the objectified end-product of an experimental activity (the preparation). And the elements to be unified are no longer passively received contents of intuition, but rather formalized acts of anticipation*” (tradução nossa).
- xxix *Id., Ibid., p. 17.*
- xxx *Id., Ibid., pp. 18-22.*
- xxxi *Id., Ibid., p. 17.*
- xxxii BITBOL, Michel. Reflective Metaphysics: understanding quantum mechanics from a Kantian standpoint”, pp. 67-68.
- xxxiii KANT, Immanuel. **Kritik der Urteilskraft**, 20: 211.
- xxxiv *Id., Ibid.,*, 20: 211.
- xxxv PRINGE, Hernán. A Transcendental Account of Correspondence and Complementarity, p. 317.
- xxxvi *Id., Ibid.,*, p. 318.
- xxxvii KANT, **Kritik der Urteilskraft** B XXVIII, A XXVI, AA 5: 180s.
- xxxviii *Id., Ibid.,*,, **20: 211s.** No original: “*Das Prinzip der Reflexion über gegebene Gegenstände der Natur ist: dass sich zu allen Naturdingen empirischer bestimmte Begriffe finden lassen, welcher eben so viel sagen will, als dass man allemal an ihren Produkten eine Form voraussetzen kann, die nach allgemeine, für uns erkennbaren Gesetzen möglichen ist*”. (Tradução nossa).
- xxxix BITBOL, M. Some steps towards a transcendental deduction of quantum mechanics, p. 17.
- xl KAUARK LEITE, Patrícia. Causalidade e teoria quântica, p. 175.
- xli *Id., Ibid.,*. Causalidade e teoria quântica, p. 174.
- xlii PRINGE, Hernán. A Transcendental Account of Correspondence and Complementarity, pp. 322-323.
- xliii KANT, Immanuel. **Prolegomena to any Future Metaphysics That Will be Able to Come Forward as Science**, § 57.
- xliv *Id., Ibid.,* § 58.
- xlv BITBOL, Michel. Reflective Metaphysics: understanding quantum mechanics from a Kantian standpoint, p. 62. No original: “*Here, constituting objectivity only means picking out a significant and sufficiently stable feature of phenomena, so as to perform efficient actions that yield predictable events*’. (tradução nossa).

JUSTIÇA E EDUCAÇÃO NA *REPÚBLICA* DE PLATÃO

José João Neves Barbosa Vicente

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir o problema da educação na obra *A república* de Platão, sublinhando a sua importância para a realização da cidade ideal. Nesse sentido, queremos afirmar que *A república* não é um tratado sobre a educação, mas uma reflexão filosófica sobre a importância da educação para a política. Isto é, para Platão, a política é algo sem sentido quando não é orientada por uma base filosófica capaz de definir questões importantes, como por exemplo, a justiça. Esse papel, segundo o filósofo, é atribuído à educação.

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Justiça. Cidade.

ABSTRACT

The aim of this article is to argue the problem of the education in the work *The republic* of Plato, underlining its importance for the accomplishment of the ideal city. In this direction, we want to affirm that *The republic* is not one treated on the education, but a philosophical reflection on the importance of the education for the politics. This is, for Plato, the politics is something meaningless when it is not guided by philosophical base capable to define important questions, as for example, justice. This paper, according to the philosopher, is attributed to the education.

Keywords: Education. Philosophy. Justice. City.

1 INTRODUÇÃO

No século XVIII, Rousseau afirmou que a obra *A república de Platão* “não se trata de uma obra política”, mas de um “tratado de educação que jamais se escreveu” (ROUSSEAU, 1995, p.14). Esta afirmação demonstra a admiração de Rousseau pela obra *A República* e a influência marcante da filosofia platônica sobre o seu pensamento¹, no entanto, com exceção de *As Leis* (1999), obra da velhice que Platão

¹ Sobre este assunto recomendamos o livro de David Lay Williams, *Rousseau's Platonic Enlightenment* (2007). Nesta obra o autor faz uma pesquisa sobre os conceitos metafísicos na história da filosofia política, Rousseau é apresentado como um platonista do século XVIII.

não teve tempo de terminar, *A República* é o mais longo trabalho escrito pelo filósofo e, certamente, o mais estudado. Nele existem questões sobre conhecimento, metafísica, moral, educação, estética, religião..., mas todas elas são discutidas tendo em vista a política (a cidade ideal ou justa).

Portanto, se Platão pensa a educação, isso não quer dizer, em hipótese alguma, como pretende Rousseau, que *A república* seja um tratado sobre a educação, sua questão fundamental é a política, mas Platão quer mostrar que ela é algo totalmente sem sentido, quando não possui uma base filosófica que defina e norteie as questões importantes, como, por exemplo, a justiça. Para isso, o papel fundamental é atribuído à educação.

2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Se pensarmos historicamente, esta importante obra de Platão redigida entre 387 e 370 a.C. (mas de grande relevância contemporânea), cuja proposta é a busca racional de uma cidade ideal (ou justa), enraíza-se numa questão aberta pelo projeto democrático: a definição do que é justo. Mas, também, ela pensa a política a partir de uma democracia degenerada: Platão nasceu no seio de uma influente família ateniense que gozava de prosperidade econômica, mas cresceu num período politicamente perturbado em Atenas. Na sua juventude viu a oligarquia dos Trinta corromper Atenas, enquanto a democracia que lhe sucede, de forma escandalosa, condena Sócrates à morte (em 399 a.C.)². Este, para ele, como aparece no diálogo *Fédon*, “entre todos os de seu tempo que nos foi dado conhecer, era o melhor, o mais sábio e o mais justo” (117e).

Para Sócrates, somos capazes de conhecer a maneira correta de viver se usarmos nossa razão de forma apropriada. O primeiro a fazer uso do método da discussão e da inquirição racional de modo despreconceituoso e não dogmático, Sócrates apresentava-se como um homem cuja vocação era levar seus concidadãos atenienses a pensar em sua própria vida de acordo com procedimentos que eles do contrário não empregariam, a

2 A condenação de Sócrates aconteceu em Atenas através de um processo assinado por Mel, representante dos poetas, Anito, representante dos artífices e políticos e Líncon, representante dos oradores, sob alegação “de não aceitar os deuses que são reconhecidos pelo Estado, de introduzir novos cultos, e, também, [...] de corromper a juventude” (PLATÃO, 1999, p.59).

fim de convencê-los de que “uma vida não examinada não vale a pena ser vivida”. Isso era feito com uma intensidade quase religiosa, a fim de perturbar a complacência mental das pessoas fossem quais fossem as consequências, razão pela qual não surpreende que, num período de turbulência política, ele viesse a ser o foco de uma hostilidade que acabou por levá-lo à morte.

Mas ele exerceu uma grande influencia sobre Platão (seu discípulo) que ficou chocado com a sua morte. Pois, para ele, Sócrates não era simplesmente um homem, era, também, o mais sábio e o mais justo, era o seu mestre de inspiração. Por isso conservou a fé socrática na investigação racional e permaneceu convencido de que era possível chegar ao conhecimento de profundas verdades sobre o mundo e sobre a natureza humana e aplicar esse conhecimento em benefício da vida humana. Assim, confiou à educação o papel de corrigir e revitalizar o regime político em Atenas tornando possível a preservação da justiça e da vida do justo na cidade³.

3 O PROBLEMA DA JUSTIÇA

O ponto de partida do diálogo *A República* é a indagação sobre a justiça, “causa de toda esta investigação” (430d). Uma tarefa que, a princípio, parecia não ter solução, pois os interlocutores de Sócrates⁴, como a grande maioria dos seres humanos encontram-se (na caverna) limitados à visão dos reflexos e das sombras e, presumivelmente, ao som dos ecos (514a-517c). Assim, a cidade aparece como uma

³ Esta cidade deve funcionar, segundo Platão, sob o regime aristocrático (mas de talento, não de berço). Pois, as outras quatro formas de regimes (timocracia, oligarquia, democracia, tirania) analisadas no Livro VIII, estão associadas a quatro tipos de sociedades imperfeitas. No regime timocrático como o da Esparta, a honra e a fama, especialmente na guerra e na caça, são os valores postos acima de tudo. A razão e a compreensão filosófica são negligenciadas; no regime oligárquico, as antigas divisões entre as classes entram em colapso, ganhar dinheiro se torna a atividade dominante e o poder político passa às mãos dos abastados; o regime democrático pode vir à luz mediante a tomada do poder pela maioria oprimida em busca de prazeres momentâneos e levados por desejos desnecessários e dissipadores. A liberdade caótica e irrestrita da democracia faz surgir a anarquia, e o regime tirânico pro sua vez, nasce do desejo de restaurar uma certa ordem, e, caracteristicamente, emerge um indivíduo poderoso e inescrupuloso que conquista o poder absoluto e se torna um tirano. Este indivíduo tirano é completamente por seus próprios apetites, em especial os desejos sexuais. Ele não se detém diante de nada, sacrifica posses e dinheiro, relações familiares e amigos, na busca frenética de seus impulsos luxuriosos.

⁴ Os interlocutores de Sócrates são Céfalo, um rico estrangeiro estabelecido em Atenas; o seu filho e herdeiro Polemarco; o amigo deste, o sofista Trasímaco; e os dois irmãos de Platão, Adimanto e Gláucon

balburdia de vozes discordantes, cada um gritando em favor de uma afirmação individual, egoísta, sem nenhuma compreensão adequada da essência e da necessidade do todo.

As noções de Céfalo e seu filho Polemarco sobre justiça são baseadas em fatos e em normas sociais de bom comportamento, nunca em análises. Para o primeiro, a justiça significa simplesmente: “dizer a verdade a restituir aquilo que se tomou” (331d), para o segundo: “auxiliar os amigos e prejudicar os inimigos” (334b). As duas noções encontram-se baseadas na cultura a qual pertencem os dois personagens, nas opiniões correntes e na autoridade dos poetas. Ambos definem a justiça em termos da ação que ela requer, identificam algumas espécies de ações como justas, sem dizer o que é que nelas tem exatamente o valor de justiça.

Céfalo, por exemplo, além de não definir a justiça, não encontra meios para contestar um simples exemplo de Sócrates sobre o amigo que enlouquece e vem, depois, reaver as suas armas: “se alguém recebesse armas de um amigo em perfeito juízo”, diz Sócrates a Céfalo, “e este, tomado de loucura, lhas reclamasse, toda a gente diria que não se lhe deviam entregar, e que não seria justo restituir-lhas, nem tão-pouco consentir em dizer toda a verdade a um homem nesse estado” (331c).

O que Sócrates quis dizer a Céfalo, é que restituir as armas emprestadas significa devolver o que é devido, mas não significa praticar uma ação justa. Polemarco, por sua vez, tenta sustentar a sua noção de justiça baseando-se em Simónides (o maior poeta lírico grego, depois de Píndaro), mas acaba ficando sem argumentos e admite para Sócrates: “já não sei o que dizia. No entanto, ainda continua a parecer-me que a justiça é auxiliar os amigos e prejudicar os inimigos” (334b).

Com a entrada de Trasímaco na conversa, a indagação avança, pois ele tenta afastar-se da sabedoria tradicional e procura fazer uma análise genuína de justiça. Ele apresenta duas definições: primeira, “conveniência do mais forte” (338c); segunda, tomando por base o governo, afirma:

Certamente que cada governo estabelece as leis de acordo com a sua conveniência: a democracia, leis democráticas; a monarquia, monárquicas; e os outros, da mesma maneira. Uma vez promulgadas essas leis, fazem saber que é justo para os governos aquilo que lhe convém, e castigam os transgressores, a título de que violaram a lei e cometeram uma injustiça (338e).

Mas, Trasímaco é um sofista, um eloquente. E como todos os outros sofistas, ele também é, para Platão, alguém capaz de encantar seus ouvintes com belos discursos que não dizem nada sobre o seu objeto. Assim, ele é rapidamente paralisado. Sua primeira definição da justiça não resiste ao exemplo de Polidamas como apresentado por Sócrates: “se Polidamas, o lutador de pancrácio, que é mais forte que nós, se a ele lhe convém, para o seu físico, comer carne de vaca, tal alimento será também para nós, que lhe somos inferiores, conveniente e justo ao mesmo tempo” (338c/d). Em relação à segunda definição, Sócrates diz:

[...] nenhum chefe, em qualquer lugar de comando, na medida em que é chefe, examina ou prescreve o que é vantajoso a ele mesmo, mas o que é para o seu subordinado, para o qual exerce a sua profissão, e é tendo esse homem em atenção, e o que lhe é vantajoso e conveniente, que diz o que diz e faz tudo quanto faz. [...] Portanto, Trasímaco, é desde já evidente que nenhuma arte nem governo proporciona o que é útil a si mesmo, mas, como dissemos há muito, proporciona e prescreve o que o é ao súdito, pois tem por alvo a conveniência deste, que é o mais fraco, e não a do mais forte (342e; 346e).

Os irmãos de Platão (Gláucon e Adimanto) aparecem no diálogo como os grandes interlocutores de Sócrates e pretendem defender a vida justa. Pois, como afirma Gláucon, “a vida do injusto é muito melhor do que a do justo”, mas isso no dizer dos outros, “porque” para ele, não “parece que seja desse modo” (358c); percebem, também, que Sócrates não avançou. Pergunta Gláucon: “Ó Sócrates, queres aparentar que nos persuadiste ou persuadir-nos, de verdade, de que de toda a maneira é melhor ser justo do que injusto?” (357a). Sem uma análise clara, para não dizer de forma espontânea, os dois irmãos tendem a criticar e a rejeitar pormenores da moralidade grega tradicional. Diz Adimanto:

[...] os pais apregoam e recomendam aos filhos, bem como todos aqueles que têm alguém a seu cargo, a necessidade de se ser justo, sem elogiarem a coisa em si, a justiça, mas o bom nome que dela advém, a fim de que aquele que parece ser justo receba dessa fama magistraturas, desposórios e quantas outras vantagens Gláucon há pouco enumerou, e que o justo tem, devido à sua reputação. Mas esses homens ainda encarecem as vantagens do renome. Atiram para a balança o favor dos deuses, e ficam com um cem número de bens para apregoar, que afirmam serem outorgados pelos deuses aos homens piedosos. Como dizem o bom do Hesíodo e Homero. Aquele, afirmando que para os justos fazem os deuses com que os carvalhos ‘deem glandes lá no cimo e abelhas no meio’ e acrescenta que ‘as lanígeras ovelhas se carregam com o seu velo’, e muitos outros bens dessa espécie (362e-363b).

Mas, antes de decidirem preservar ou não os valores nos quais foram criados, Gláucon e Adimanto aguardam ansiosamente uma resposta satisfatória de Sócrates a Trasímaco. Pois, de acordo com Adimanto: “Seria isto, [...], ou talvez ainda mais do que isto, o que Trasímaco ou qualquer outro teria a dizer sobre as relações entre a justiça e a injustiça, confundindo grosseiramente, [...], os seus atributos” (367a)⁵. Diferente de Trasímaco, os irmãos de Platão demonstram amabilidade para com Sócrates. Sem uma crença firme em seus discursos e, provavelmente, cansados do sectarismo que, de um modo geral, caracteriza os interlocutores de Sócrates, eles se apresentam muito mais como ouvintes do que como oponentes, conservando uma acentuada atitude de contenção.

4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO

A única solução encontrada por Platão, capaz de resolver essa confusão a respeito da justiça e de muitas outras coisas, é a educação: a experiência da caverna reflete, essencialmente, a natureza humana “relativamente à educação ou à sua falta” (514a)⁶. Sendo assim, essa natureza precisa, necessariamente, de uma educação adequada que possibilite ao homem sair da confusão da caverna e construir uma cidade justa; mas é preciso muito cuidado! Pois, “a natureza melhor, sujeita a uma alimentação diversa da que lhe compete, resulte numa coisa pior do que a natureza medíocre”. Da mesma forma, “as almas mais bem dotadas, se se lhes deparar uma educação má, se tornam extremamente perversas” (491d/e). A natureza desempenha, portanto, um papel importante no processo educativo: a capacidade de um homem para fazer grandes coisas

⁵ Sócrates muda o foco da pesquisa sobre a justiça. Isto é, para provar que a justiça é um bem em si, ele alargar o campo da sua discussão. Acredita-se ser melhor buscar o conceito de justiça na cidade e não no indivíduo: “talvez exista uma justiça numa escala mais ampla, e mais fácil de apreender. Se quiserdes então, investigaremos primeiro qual a sua natureza nas cidades. Quando tivermos feito essa indagação, executá-la-emos em relação ao indivíduo, observando a semelhança com o maior na forma do menor” (369a). Devido a esta mudança do foco da pesquisa, surge a questão sobre a origem da cidade: “uma cidade tem sua origem, segundo creio, no fato de cada um de nós não ser autossuficiente, mas sim necessitado de muitas coisas” (369b), tais como: a obtenção de alimentos, em ordem a existirmos e a vivermos; a habitação e o vestuário.

⁶ Platão foi um dos primeiros a considerar a educação a chave para a construção de uma sociedade melhor.

depende dela, pois “uma natureza medíocre jamais fará algo de grande a alguém, seja a um particular, seja a uma cidade” (495b).

Somente uma educação capaz de desenvolver as qualidades naturais do homem, é capaz de garantir a justiça na cidade e no indivíduo. Justiça que nada mais é, do que a ocupação por parte de cada um, “de uma função [...] para qual a sua natureza é mais adequada” (433a). Assim, uma cidade é justa quando cada uma das suas partes (classes) executa a tarefa que lhe é própria, um indivíduo é justo quando cada parte que o constitui executa sua tarefa (435b/c)⁷. Justiça é concebida assim, como princípio que ordena a cada um a cumprir sua função, e

[...] quando [...] um artífice ou negociante qualquer, e depois, exaltado pela sua riqueza, pela multidão, pela força ou qualquer atributo deste gênero, tentar passar para a classe dos guerreiros, ou um guerreiro para a dos chefes e guardiões [...] esta mudança e confusão serão a ruína da cidade (434a/b).

Ser justo consiste em seguir a ordem natural, injusto é agir contra a natureza. Isto é, romper a hierarquia das divisões da cidade ou da alma. Para Platão, a justiça é do interesse do indivíduo, pois as pessoas dominadas pela sede de ganhar dinheiro, pela busca do prazer e pela luxúria estão longe de ser felizes. Existe, portanto, apenas uma forma virtuosa (a da natureza), evidenciada apenas através de uma educação cuidadosa

⁷ Para Platão, a justiça no indivíduo e na cidade obedecem aos mesmos princípios. Assim, o indivíduo justo precisa de uma correta disposição de seus diversos elementos: desejos, paixões ou impulsos e razão. Para que haja uma perfeita harmonia, os dois primeiros elementos devem estar devidamente orientados pela razão. Se eles usurparem “poderes”, o indivíduo torna-se deformado e corrompido. Em outras palavras, injusto. A justiça, segundo Platão, “não diz respeito à atividade externa do homem, mas à interna, aquilo que é verdadeiramente ele e o que lhe pertence, sem consentir que qualquer das partes da alma se dedique a tarefas alheias nem que interfiram umas nas outras, mas depois de ter posto a sua casa em ordem no verdadeiro sentido, de ter autodomínio, de se organizar, de se tornar amigo de si mesmo, de ter reunido harmoniosamente [...] como se fossem três termos numa proporção musical” (443d), quando subjugar esses elementos num único todo controlado e organizado, e, assim, unificar a si mesmo, estará o homem pronto para toda espécie de ação. Na cidade existem, também, três partes (ou classes): os que trabalham e ocupam de atividades econômicas (pertencem a classe mais numerosa e não participa do governo); acima deles fica os que se ocupam da guerra e da defesa da cidade, este se reportam à classe superior, os governantes (reis-filósofos), preparados para possuírem discernimento em relação à natureza da bondade e da justiça, e completamente altruísticos em seus desejos de traduzir seus conhecimentos em legislação judiciosa e de elaborar as políticas para o benefício de toda a cidade (ANNAS, 1981; IRWIN, 1995). De acordo com Platão, “à lei não importa que uma classe qualquer da cidade passe excepcionalmente bem, mas procura que isso aconteça à totalidade dos cidadãos, harmonizando-os pela persuasão ou pela coação, e fazendo com que partilhem uns com os outros do auxílio que cada um deles possa prestar à comunidade; ao criar homens destes na cidade, a lei não o faz para deixar que cada um se volte para a atividade que lhe aprouver, mas para tirar partido dele para a união da cidade” (519e-520a).

e sistemática, capaz de revelar a justiça como harmonia e equilíbrio. Uma educação que “não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que introduzem a ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos de cegos” (518b/c), mas aquela que orienta para a contemplação do Bem, não introduz a visão no homem, pois ele já a tem, “mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso” (518d). A realização da cidade justa somente será possível através deste tipo de educação, e

[...] quando os governantes, um ou vários, forem filósofos verdadeiros, que desprezem as honrarias atuais, por as considerarem impróprias de um homem livre e destituídas de valor, mas, por outro lado, que atribuem a máxima importância à retidão e às honrarias que dela derivam, e consideram o mais alto e o mais necessário dos bens a justiça, à qual servirão e farão prosperar, organizando assim a cidade... Todos aqueles que tenham ultrapassado os dez anos, na cidade, a esses mandá-los-ão todos para os campos; tomarão conta dos filhos deles, levando-os para longe dos costumes atuais, que os pais também têm, criá-los-ão segundo a sua maneira de ser e as suas leis, que são as que já analisamos. E assim, da maneira mais rápida e mais simples, se estabelecerá o Estado e a constituição que dizíamos, fazendo com que ele seja feliz e que o povo em que se encontrar valha muito mais (540d/e-541a).

O futuro filósofo governante é naturalmente “dotado de memória e de facilidade de aprender, de superioridade e amabilidade, amigo e aderente da verdade, da justiça, da coragem e da temperança” (487a). Por natureza, compete a ele “dedicar-se à filosofia e governar a cidade, e aos outros não cabe tal estudo, mas sim obedecer a quem governa” (474b/c). A sua educação começa na infância e o seu corpo deve ser muito bem cuidado (498b). A sua alma precisa ser arrastada “do que é mutável para o que é essencial” (521d), por isso a sua educação deve ir além dos conteúdos essenciais ministrados aos guardiões, a saber, ginástica e música⁸. De um modo geral, a primeira “ocupa-se do que se altera e perece, porquanto trata do crescer e definhado do corpo” (521e); a segunda proporciona, “por meio da harmonia, a perfeita concórdia, não ciência; por meio do

⁸ Em relação à música, deve ser proibido “lamentos e gemidos” e dar prioridade à harmonia. “Depois da música, é na ginástica que se devem educar os jovens” (403c/d). Deve-se dar atenção à alimentação, sexo... a ginástica deve desenvolver a força moral mais do que a força física. A educação dos guardiões deve permitir “que eles sejam brandos para os compatriotas, embora acerbos para os inimigos; caso contrário, não terão de esperar que outros os destruam, mas eles mesmos se anteciparão a fazê-lo” (375c). Eles encarnam a virtude (coragem). Eles não terão propriedades pessoais nem vida familiar; as mulheres e os filhos serão mantidos em comum. A cidade escolherá os guardiões adequados para a reprodução e organizará ocasiões festivas de casamentos. As crianças daí resultantes serão criadas comunalmente por amas de leite, e todos os cuidados e precauções serão tomados para que nenhum pai reconhecesse os próprios filhos (457a-461e).

ritmo, a regularidade; e outros hábitos gêmeos destes, nas narrativas, quer místicas, quer verdadeiras” (522a/b).

Para a educação dos futuros filósofos governantes é necessário, portanto, introduzir novos conteúdos, tais como: ciência dos números, geometria, astronomia e a dialética. Este último representa a coroação e a síntese dos estudos, situa-se no alto como a cúpula de todas as ciências, e nenhuma outra forma do saber deve ser colocada acima dela (534e). O seu método

[...] é o único que procede, por meio da destruição das hipóteses, a caminho do autêntico princípio, a fim de tornar seguros os seus resultados, e que realmente arrasta aos poucos os olhos da alma da espécie de lodo bárbaro em que está atolada e eleva-os às alturas (533c/d).

Terminado os estudos, os filósofos governantes serão os melhores dentre os mais velhos; os mais aptos, mais inteligentes e devem possuir autoridade e sentimento patrióticos (412c). Serão imunes às tentações comuns de abuso de poder, uma vez que valorizarão mais a felicidade de uma vida correta e racional do que as riquezas materiais. Ao contrário dos amigos da opinião que veem a pluralidade de coisas belas e atos justos, mas não o belo e a justiça em si; eles serão capazes de contemplar a essência das coisas belas ou o belo em si, das coisas justas à justiça, do múltiplo à unidade (476a-480a); terão a visão do conjunto, “porque quem for capaz de ter uma vista de conjunto é dialético; quem o não for, não é” (537c).

5 A PROPOSTA DA REFORMA EDUCACIONAL

Para que a educação desempenhe seu papel, Platão propõe uma reforma radical no sistema educacional ateniense em prol do crescimento moral dos indivíduos. Assim, as fábulas ridículas sobre os deuses do Olimpo contadas aos indivíduos desde a mais tenra idade, bem como a arte de decorar obras dos poetas como Hesíodo e Homero que incentiva a imitação⁹, devem ser rejeitadas, pois contam mentiras e lamentações acerca

⁹ Sobre a imitação Platão é categórico: na cidade justa cada um deve desempenhar a sua função. Assim, “Se chegasse à nossa cidade um homem aparentemente capaz, devido à sua arte, de tomar todas as formas e imitar todas as coisas, ansioso por se exhibir juntamente com os seus poemas, prosternávamos-nos diante dele, como de um ser sagrado, maravilhoso, encantador, mas dir-lhe-íamos que na nossa cidade não há homens dessa espécie, nem sequer é lícito que existam, e mandá-lo-íamos embora para outra

dos seres mais elevados (377d, 378a), e afirmam “que os deuses lutam com os deuses, que conspiram e combatem – pois nada disso é verdade” (378bc). Esse tipo de ensinamento suscita o medo da morte e não contribui para a coragem dos jovens, por isso

[...] quando alguém disser tais coisas dos deuses, levá-lo-emos a mal e não lhe daremos um coro, e não consentiremos que os mestres as usem na educação dos jovens, se queremos que os nossos guardiões sejam tementes aos deuses e semelhantes a eles, na máxima medida em que isso for possível ao ser humano (383c).

Essa posição radical de Platão em relação ao sistema educacional ateniense que, segundo ele, sufoca o pensamento do indivíduo, aparece de forma clara no seguinte trecho:

[...] por conseguinte, essa natureza filosófica que postulamos, se, julgo eu, se lhe deparar o gênero de ensino que lhe convém, é forçoso que, desenvolvendo-se, atinja a toda a espécie de virtudes; se, porém, for semeada e plantada num terreno inconveniente e aí for criada, cairá no extremo oposto, a menos que se dê o caso de um deus qualquer vir em seu socorro (492a).

A proposta de Platão de modificar as instituições de forma radical e implacável, com o intuito de produzir indivíduos cujos pensamentos possam estar livres da cultura tradicional, é, para ele, a única possibilidade racional de se organizar a sociedade para que ela funcione como um todo, em vez de consistir em um agrupamento de indivíduos em conflitos: o maior bem da cidade é o que a unifica, o maior mal, o que a divide (463a-b); é a única forma, também, de preservar a justiça e a vida do justo na cidade. O uso despreconceituoso (mas sistemático) da razão pode, segundo Platão, nos mostrar a melhor maneira de viver. Aos seus olhos, uma clara concepção da virtude e da felicidade, fundada numa real compreensão da natureza humana, constitui a única resposta para problemas individuais e sociais.

cidade, depois de lhe termos derramado mirra sobre a cabeça e de o termos coroado de grinaldas” (398a). Autores como Popper (1987), consideram a *República* de Platão um tanto totalitária. Pois o filósofo não tem remorsos quanto à censura ao propor que os poetas e outros artistas sejam excluídos, pois apelam às partes inferiores, não racionais de nossa natureza.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, se Platão discute a educação em sua obra *A república*, ele faz isso em nome da política, da justiça. Isto é, se ele promove uma autêntica aposta na educação, é devido a sua preocupação com a política, mas isso não faz da sua obra “um tratado de educação”, ela é, essencialmente, uma reflexão sobre a política cujo foco é a fundação da cidade justa. Um objetivo alcançável apenas através de uma educação cuja meta não é transmitir informação ou inculcar habilidades intelectuais, mas orientar para a contemplação do bem. Uma educação cujos fundamentos encontram-se voltados para a “formação do caráter” mais do que para as superestruturas acadêmicas. Dito de outro modo, uma educação que funcione como a mais importante forma de produzir pessoas virtuosas, harmoniosas, equilibradas, “justas”.

REFERÊNCIAS

- ANNAS, J. **An introduction to Plato's republic**. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- IRWIN, T. **Plato's ethics**. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Trad. Edson Bini. Bauru, São Paulo: EDIPRO, 1999.
- PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- PLATÃO. **A república**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundacao Calouste Gulbenkian, 2001.
- _____. **Fédon**. Trad. José Cavalcante de Souza; Jorge Paleikat; João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).
- POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Trad. Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- ROUSSEAU J. - J. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- WILLIAMS, D.L. **Rousseau's Platonic Enlightenment**. University Park: Pennsylvania State University Press, 2007

A EDUCAÇÃO EM ALCÂNTARA PELO VIÉS DOS DADOS CENSITÁRIOS

Ricardo Costa de Sousa¹

RESUMO

O presente artigo é fruto de vivências e pesquisas realizadas no município de Alcântara. Com base em pesquisas bibliográficas e documentais, neste estudo de caráter propositivo, discorre-se acerca da educação em Alcântara pelo viés dos dados censitários de 2010, com ênfase na educação da população negra. Dessa forma, para evidenciar o estado educacional da população negra no município de Alcântara, será utilizando os dados do IBGE que permite apontar para as problemáticas em relação ao acesso e a permanência da população negra no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação. Frequência à Escola. População Negra. Alcântara.

ABSTRACT

This article is a result of experiences and research conducted in the city of Alcântara in the state of Maranhão on Brazil. Based on bibliographical and documentary research, this study submitting proposals, if talks-about education in Alcântara by bias of census data from 2010, with emphasis on education of the black population. Thus, to highlight the educational status of the black population in the municipality of Alcântara, will use the IBGE data that lets you point to the problems regarding the access and retention of black people at school.

Key-words: Education. School Attendance. Black Population. Alcântara.

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a população negra foi silenciada na historiografia brasileira, assim como não havia a mínima discussão em relação à questão de gênero. Contudo, a pretensão em consultar os dados Censitários de 2010 é de mostrar como a educação se apresenta no município de Alcântara.

¹ Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação Santa Terezinha - FEST, Especialista em Metodologia do Ensino Superior – IESF e em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça - UFMA, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. E-mail: ricardo_lut@hotmail.com

Esta escrita só foi possível a partir da disponibilização, leitura e socialização da literatura/texto sugerido na disciplina de “História e Historiografia da Escola Brasileira” ministrada pela professora Natália Gil.

A partir das leituras realizadas na disciplina, este trabalho foi elaborado segundo a escolha do referencial teórico e metodológico em Bourdieu (1998), Fonseca (2007), Kuhlmann Jr. (2000), Censo Demográfico (2010), dentre outros teóricos. Dessa forma, o referencial contribuirá em um diálogo sistemático com elementos que materializam seus discursos.

Enfim, a intenção em apresentar este estudo é de, compartilhar experiências com pesquisadores que tratam das questões raciais como ponto de partida para a produção de trabalhos que evidenciem e discutam a importância de uma educação inclusiva para a população negra.

2 A POPULAÇÃO NEGRA FREQUENTE NA EDUCAÇÃO FORMAL EM ALCÂNTARA

Estudiosos da historiografia da educação vêm abordando um novo olhar ao que compete a educação na diversidade. Dessa forma, compreender a educação na diversidade é dá visibilidade à população negra, silenciada em inúmeras produções acadêmicas.

Contudo, poucos estudiosos foram sensibilizados a ver à educação no viés da diversidade, negligenciando a presença, ou mesmo, interditando o acesso da população negra no espaço escolar.

No século XXI, a partir dos dados do Censo Demográfico (2010) na cidade de Alcântara no Estado do Maranhão é possível demonstrar a inserção da população negra no espaço educativo, considerando 6.613 pessoas residentes que frequentavam escolas ou creches no período mencionado.

Tabela 01: População residente que frequentava escola ou creche

Grupo de Idade	População residente	Frequentava escola ou creche
0 a 3 anos	1.645	111
4 ou 5 anos	923	684

6 anos	447	434
7 a 14 anos	3.503	3.390
15 a 17 anos	1.315	1.065
18 a 19 anos	818	352
20 a 24 anos	2.168	201
25 ou + anos	11.032	376

Fonte: (IBGE, 2010).

Os dados do Censo Demográfico são apresentados aqui em: grupo de idade, população residente e pessoas que frequentavam escola ou creche, essa categorização ajuda no entendimento para a análise posterior.

Conforme se mostrou nos grupos de idade, apenas um dado não se insere no mesmo como é o caso dos 6 anos, como é possível perceber a explicação para tal análise não foi possível encontrar, subtraindo a população residente de 447 pela frequência à escola de 434 tem-se apenas 43 pessoas fora da sala de aula.

Em relação ao grupo de idade de 0 a 3 anos os dados obtidos da população residente é 1.645 pessoas, mas os frequentes à escola, nesse caso a creche é de 111, substancialmente são de áreas urbanas.

O dado Censitário revela à ausência de crianças nas creches, tendo em vista que a mesma foi criada na perspectiva de atender principalmente a família trabalhadora.

Contudo, a partir das visitas realizadas em Alcântara, em especial, nas Comunidades Quilombolas, as famílias veem as creches como um depositário de crianças, espaço onde a criança será cuidada, higienizada e alimentada, tendo em vista que a maioria assume esse papel, todavia, com as novas configurações que as creches vão tomando, ela se torna um espaço de aprendizagem onde o aluno aprende de forma lúdica.

A compreensão que as famílias têm da creche em Alcântara ainda não é um atrativo, posto que seja dispendioso deixar a criança na creche, por precisar pagar, e estas não dispõem de recursos financeiros, outro, a maioria das mães não trabalha fora de casa, não havendo necessidade, portanto, na visão de Kuhlmann Jr. (2010, p. 469):

Pode-se falar de “educação infantil” em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mas preciso na Constituição Federal de 1998, em que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade

(KUHLMANN JR. 2010, p. 469).

Historicamente, as instituições para crianças pequenas no Brasil surgiram na segunda metade do século XIX, mas precisamente na década de 1870, as creches, as escolas maternas e os jardins de infância.

No entanto, o processo de historicizar é uma forma de evidenciar na história os de compreensão da educação para as crianças de 0 a 6 anos como aborda a Constituição Federal de 1988. Dessa forma, no pensamento de Kuhlmann Jr à educação da criança de 0 a 3 anos como trazido pelo Censo pode ser garantida no seio familiar, nos espaços de sociabilidade, espaço esse em que a criança esteja protegida, longe de qualquer risco de negligência ao aprendizado e ao desenvolvimento físico e cognitivo.

Outro dado que deve ser destacado é em relação ao quantitativo de pessoas que foram recenseadas de 4 ou 5 anos em que dos 923, que desse total, 684 pessoas estavam frequentando a escola ou creche, evidenciando a ausência de 239 pessoas.

Contudo, um dado que se deve marcar como preocupante, ainda é a ausência em idade escolar de 113 pessoas de 7 a 14 anos, sendo que dos 3.503, se evidencia 3.390 estavam frequentes na escola.

Tomando o Grupo de Idade de 15 a 17 anos, temos 1.315 pessoas sendo que deste quantitativo, 1.065 eram frequentes na escola, contabilizando 250 pessoas fora da escola.

Outro número que se deve salientar é a ausência de 466 pessoas na escola, pois do Grupo de Idade de 18 a 19 anos, frequentavam 352 pessoas de um total de 818 nessa faixa etária.

Um número alarmante de pessoas no Grupo de 20 a 24 anos, em que 2.168 pessoas recenseadas somente 201 estavam frequentes na escola, aqui, merece destaque os 1.967 pessoas fora da escola. São inúmeros, os impedimento desse grupo de idade a conclusão da educação básica, uma delas é a importância dada ao trabalho para sua própria sobrevivência, como também, para sua família.

Não obstante a Tabela 01, o Grupo de Idade de 25 ou mais anos revela 376 frequentes na escola de um total de 11.032 pessoas, que quando retornam aos bancos escolares, buscam matricular-se na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. É importante que se garanta a permanência desses alunos no espaço escolar, impedindo sua evasão.

No final do século XX a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 traz em seu bojo que os estabelecimentos de ensino devem assegurar segundo o Art. 3º vários princípios dos quais se destaca:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] X - valorização da experiência extraescolar (LDB, 9.304/1996).

Elencar os princípios norteadores da educação nacional segundo a LDB é compreender, respeitar e valorizar os saberes que são construídos dentro e fora do espaço escolar, saberes estes que são reelaborados e sistematizados na escola, onde o conhecimento é legitimado.

A população negra é o grupo étnico que maior configura o quadro de abandono dos bancos escolares, mudanças mínimas acontecem, contudo, ainda persistem.

Na escrita de Fonseca (2007, p. 15) é possível verificar que:

Essa transformação que vem caracterizando a historiografia mais recente ainda não foi absorvida pela história de educação que, apesar de ter modificado significativamente seus padrões de análise, continua a conviver com uma visão tradicionalmente construída sobre a população negra. Isso pode ser constatado a partir da forma como a história da educação tratou a relação entre os negros e a escola, que, em geral, é concebida como um espaço onde a presença deles é considerada praticamente nula, ou algo esporádico e casual (FONSECA, 2007, p. 15).

A compreensão historiográfica apresentada destaca algumas mudanças importantes para a inserção ou permanência da população negra no espaço escolar. A Constituição Federal de 1988 é um dos principais mecanismos que garantem o acesso dessa população e outras ao direito à educação. Contudo, a questão que se deve colocar não é a oferta por lei garantida, mas sim a permanência do aluno na escola.

Historicamente, na produção de Filho (2000, p. 138) pode-se verificar que:

Toda educação da infância, foi-se lentamente substituída a “escola de primeiras letras” pela “instrução elementar”. A palavra elementar, mesmo etimologicamente, mantém a ideia de rudimentar, mas, permite pensar, também, naquilo que é o “princípio básico, o elemento primeiro”, e do qual nada mais pode ser subtraído do processo de instrução (FILHO, 2000, p. 138).

Contudo, o processo educativo, como mencionado é no sentido de iniciar a introdução de conhecimentos elementares, como o aprender ler e escrever, sendo que para a continuidade dos estudos Bourdieu (1998, p. 58) faz o seguinte apontamento.

Ao atribuir aos indivíduos esperança de vida escolar estritamente dimensionada pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legítima a transmissão da herança cultura (BOURDIEU, 1998, p. 58).

Tal constatação ajuda a compreender a escola como espaço de construção de saberes, e ao mesmo tempo espaço que legitima as desigualdades sociais e confirma o legado cultural, a partir de mecanismos eliminatórios que agem ao longo do processo escolar de diferentes classes sociais.

Torna-se pertinente a inclusão da contribuição do autor, pois se entende que o capital cultural segundo sua concepção é determinante e interfere significativamente no sucesso e no insucesso do aluno.

Para entender melhor essa questão, buscou-se os dados do Censo Demográfico de 2010 que fazem referência ao quantitativo de 21.851 pessoas que frequentavam ou não o espaço escolar na cidade de Alcântara no Maranhão.

Tabela 02: População residente, por frequência a escola ou creche e rede de ensino que frequentavam.

Frequentavam	6.613
Frequentavam rede de ensino pública	6.282
Frequentavam rede de ensino particular	330
Não frequentavam, mas já frequentaram	11.523
Nunca frequentaram	3.715

Fonte: IBGE (2010)

Os dados abordados demonstram que a escola ainda continua sendo para poucos, apesar dos mecanismos legitimadores de direito ao acesso a educação. Para fins de análise, uma população que em sua totalidade apresenta-se com 21.852 pessoas, logo se entende que as pessoas que frequentaram a escola ou creche somam-se 6.613 pessoas.

Seguindo o número total de pessoas residentes em Alcântara, desse um quantitativo de 6.282 pessoas frequentavam a rede de ensino pública, quanto que para a frequência na rede de ensino particular era de 330 pessoas.

Na mostra recolhida, 11.523 pessoas não frequentaram, mas, já frequentaram a escola ou creche. Essa amostra demonstra que um número muito grande de pessoas que passaram pelo espaço escolar, que infelizmente se afastara.

Em último ponto, valem destacar os 3.715 pessoas que nunca frequentaram a escola ou creche. Esse dado demonstra um quantitativo mínimo de pessoas que nunca adentraram em uma escola. Os dados não dizem o porquê, mas entende-se esse número a partir dos mecanismos de exclusão dotados por várias escolas, outro, são os fatores de impedimento, como o trabalho.

Buscou-se na compreensão do pensamento de Álvaro Vieira Pinto, com o processo de industrialização e renovação cultural, em que a autora Xavier (2012, p. 222) relata que ao tomar sua fala em que:

Compreendia a educação como uma possibilidade de abertura de caminhos para a negação da alienação e da construção da consciência crítica. Isso não significa dizer que ele tratou a educação escolar como instrumento do desenvolvimento, mas, como um instrumento auxiliar no despertar da consciência crítica (XAVIER, 2012, p. 222).

Tomar a educação como possibilidade de mudança segundo o pensar de Álvaro Vieira Pinto, é oportunizar o processo de desenvolvimento nacional. Em curta expressão “para superar o atraso era preciso disseminar as conquistas da civilização industrial”. Dessa forma, a industrialização e escolarização em consonância seria o meio para atingir o progresso material e aceleraria a transformação da realidade social.

Os pontos acima, mostram claramente na história da educação os danos causadores que advém do mito da inferioridade, da incapacidade de aprendizagem, desinteresse da população negra pelo espaço escolar, assim como a compreensão que se tem em relação aos processos históricos de exclusão desse segmento populacional na educação formal.

Com base nas informações apreciadas, pode-se sintetizar essa análise a partir da Tabela 03, onde se verificam as pessoas de 10 anos ou mais de idade por nível de instrução.

Tabela 03: Pessoas de 10 anos ou + de idade por nível de instrução

Sem instrução e fundamental incompleto	11.898
Fundamental completo e médio incompleto	2708
Médio completo e superior incompleto	2560
Superior completo	351
Não determinado	35

Fonte: IBGE (2010)

Os dados extraídos na cidade de Alcântara no Maranhão revelam que as pessoas de 10 anos ou mais de idade por nível de instrução totalizam 17.552 pessoas.

Os indicadores da Tabela 03 mostram que as pessoas acima de 10 anos ou mais sem instrução ao fundamental incompleto é de 11.898, porém, desse montante não significa dizer que as pessoas sem instrução não tenham adquirido saberes como o ler, escrever e contar em espaços não formais.

O levantamento do Censo mostra as pessoas que concluíram o ensino fundamental e médio incompleto totalizando 2.708, e apresenta no ensino médio completo e superior incompleto com 2.560 este número não significa que grande parte desse quantitativo esteja ingresso no nível superior, visto que o nível superior é compreendido como algo distante.

No artigo, “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, evidencia-se a realidade francófona que ajuda a pensar o ingresso de pessoas no nível superior ao dizer que:

Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de operário, e suas chances são ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem da classe média. (BOURDIEU,1998, p. 41)

A realidade francófona para a brasileira em particular em Alcântara cabe muito bem, pois segundo os dados Censitários 6.399 pessoas residem no espaço urbano, enquanto 15.452 são residentes no meio rural. Essa demonstração é no sentido de assinalar que os jovens que conseguiram concluir o ensino médio, um número mínimo de

peças têm pretensões à continuidade dos estudos no nível superior como demonstrado na Tabela 03 de 351 pessoas que no ano de 2010 o concluíram.

Alguns mecanismos de impedimento é a distância entre o espaço rural e urbano, deslocamento, trabalho agrícola, outro, com a indisposição após o trabalho.

Dessa forma, a contribuição de Bourdieu é válida ao afirmar com o excerto a inserção, ou as chances dos jovens de determinada classe social adentrarem no nível superior.

Menciona-se a colaboração de Xavier (2012, p. 224) ao tratar da escolarização da sociedade no pensamento de Anísio Teixeira, ao desfecho desse primeiro ponto de análise.

Interessado em delinear o papel da educação no desenvolvimento brasileiro Anísio Teixeira também recorreu à história para elucidar as razões do nosso atraso. Comprometido com a modernização do sistema de ensino ele registrou em diferentes textos e conferências a forma como compreendia as razões do atraso brasileiro. Seu principal argumento tinha por base a inadequação de nossas instituições sociais. A seu juízo, o nosso atraso era decorrente do caráter não moderno da nossa cultura. A origem dos nossos males estava na história da nossa formação histórico-social – mais precisamente, no legado cultural nefasto que experiência colonial portuguesa havia nos deixado (XAVIER, 2012, p. 224).

A legitimação da aprendizagem formal assegurada na escola pública e democrática, segundo a exposição do pensamento de Anísio Teixeira é significativo, pois, as transformações sociais acontecem por intermédio das instituições sociais que preparam as pessoas ao processo de modernização da cultura.

Finalmente, é indiscutível o legado cultural nefasto do período colonial em relação ao atraso educacional brasileiro, especificamente em Alcântara, Colônia Portuguesa até o século XIX.

3 CONCLUSÃO

Pode-se concluir que a educação é legitimadora do saber, contudo o saber é construído nas relações sociais, que possibilitam e reforçam ou não o seu pertencimento, tendo em vista que a escola tem-se mostrado muitas vezes omissa quanto ao dever de reconhecer positivamente os alunos negros.

Dessa forma, a materialização dos dados coletados no Censo Demográfico (2010) foi uma das fontes escolhidas para que se pudesse analisar a Educação em Alcântara pelo

viés dos dados censitários que retratam oficialmente a realidade deste Município maranhense.

Considera-se, importante dizer que o acesso à educação representa um direito de todos, contudo, é sabido que a população negra foi durante muito tempo excluído do acesso a escola, hoje, os mecanismos são outros, como sua permanência.

Por fim, a pesquisa mostra um quantitativo mínimo de alunos que ingressaram na rede pública de ensino, como também na rede privada, que frequentaram e concluíram o ensino fundamental, médio e superior no município de Alcântara, como fora possível observar ao longo do artigo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: MEC, 1996

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Aparecida Joly Gouveia (trad.). In: M. Nogueira e A. Catani (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2010ED.asp?o=16&i=P>. Acesso em: 10 jan, 2014.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Instrução elementar no século XIX**. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira**. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.13, p.11-50, jan.-abr. 2007.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Educando a infância brasileira**. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

XAVIER, Maria do Carmo. **A educação no debate do desenvolvimento: as décadas de 1950/1960**. In: GIL, N.; ZICA, M. da C.; FARIA FILHO, L. M. de. *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

POR UMA FORMAÇÃO CIENTÍFICA POSSÍVEL

Maria Olinda Pimentel

RESUMO

O texto em questão traz à discussão a questão da educação científica. Tomando por base sua experiência acadêmica, a autora tematiza dificuldades encontradas por neopesquisadores em suas práticas investigativas. Discute a educação científica na compreensão, principalmente, de Kuhn (1979), Bachelard (1999), entre outros, dialogando com o conceito de alienação, com base em Barreiro de Nudler (1974), Sarup (1978) e Meszáros (1981), associado às concepções de interdisciplinaridade de Jantsch e Bianchetti (1995), de complexidade de Morin (2010) e de representações de Lefebvre (1983). Apresenta um quadro de concepções que busca ampliar o campo de visão do pesquisador e enriquecer seu trabalho científico, assim como a sua prática formadora.

Palavras-chave: Educação Científica. Alienação. Interdisciplinaridade. Complexidade.

ABSTRACT

The paper moots the issue of science education. Based on their academic experience the author develop on difficulties encountered by neoresearchers in their investigative practices. Discusses science education in understanding mainly Kuhn (1979), Bachelard (1999), among others, dialoguing with the concept of alienation based on Barreiro de Nudler (1974), Sarup (1978) and Mészáros (1981), associated with conceptions of interdisciplinarity of Jantsch and Bianchetti (1995), Complexity Morin (2010) and representations Lefebvre (1983). Presents a framework of concepts that seek to expand the field of view of the researcher and enhance your scientific work as well as its developmental practice.

Keywords: Science Education. Alienation. Interdisciplinarity. Complexity.

1 INTRODUÇÃO

Pretendo, ao escrever este texto, trazer para discussão concepções e experiências, como pesquisadora e como docente da disciplina acadêmica Metodologia Científica. A discussão de situações que surgem no processo de investigação e de dificuldades encontradas na construção de

conhecimento, enfim, sobre as opções inerentes ao ato de pesquisar, compõe um quadro de questões que tomo como foco.

Estas questões, por certo, aceitariam um trabalho investigativo empírico. Na ocasião contento-me por tecer reflexões preliminares no sentido de socializar preocupações inerentes a minha função: Por que alunos concluintes, não raras vezes, apresentam sérias dificuldades na realização de suas atividades conclusivas de cursos de Graduação, quando estas significam (ou deveriam significar) um salto sobre a síntese dos conhecimentos apreendidos e construídos no decorrer do seu curso, devendo se concretizarem na elaboração e desenvolvimento de projetos e propostas, no momento em que se pressupõe que estejam preparados para isso? Que questões estão na base das dificuldades que formandos apresentam para problematizar a realidade ou mesmo para construir uma problematização teórica? Como uma formação científica de qualidade poderia contribuir com o iniciante, no sentido de garantir-lhe maior segurança no trabalho investigativo, na compreensão de dados empíricos e na elaboração de relatórios, tirando destas atividades pelo menos algum prazer? Estas questões estão na base da discussão que aqui trago.

O texto tematiza a educação científica na compreensão, principalmente, de Kuhn (1979), Bachelard (1999), dialogando com o conceito de alienação, com base em Barreiro de Nudler (1974), Sarup (1978) e Meszàros (1981), associado às concepções de complexidade de Morin (2010) e de interdisciplinaridade de Jantsch e Bianchetti (1995), entre outros autores, como concepções que ampliam o campo de visão do pesquisador e enriquecem sua prática formadora.

2 EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E ALIENAÇÃO

Inicialmente, gostaria de fazer algumas considerações acerca do ato de pesquisar, começando pela concepção de pesquisa. Pesquisa, entendida em sentido amplo, é uma atividade orientada para a busca de um conhecimento. Para ser considerada científica, ela precisa “ser feita de modo sistematizado, utilizando para isto método próprio e técnicas específicas” (RUDIO, 1999, p. 9), procurando atingir uma realidade objetiva.

Para envolver-se com a atividade de pesquisa científica, a pessoa precisa desenvolver capacidade para uma reflexão sistemática, interesse e disposição em realizar estudo aprofundado

sobre os fatos pesquisados, disciplina suficiente para manter uma linha de raciocínio e um esforço investigativo direcionado de forma a garantir o avanço do seu trabalho. Precisa, ainda, desenvolver capacidade crítica.

A atividade científica está ligada à produção do conhecimento científico, que significa fazer ciência. Kuhn (1979), teórico contemporâneo que trouxe uma contribuição relevante para a discussão da crise de padrões de produção científica, definiu o que é ser científico. Em seu conhecido artigo *A Função do Dogma na Investigação Científica*, esse teórico considera que ser científico é, antes de tudo, ser um solucionador de problemas, definição esta muito simples do que seja fazer ciência. É também uma questão importante, razão pela qual todas as questões de que tratarei a partir daqui de algum modo estão relacionadas à capacidade de elaborar problemas epistemológicos, de discuti-los, de solucioná-los ou mesmo de mostrar alternativas, entendendo que esta capacidade está relacionada à educação científica, embora não tão somente.

A formação científica, como qualquer formação direcionada a qualquer outro campo da produção humana, não se dá unicamente nos processos objetivados para esse fim, nos cursos de Graduação e principalmente Pós-graduação, mas se inicia ainda em tenra idade, quando o educando é colocado em situações em que possa nutrir ou não sua curiosidade natural; quando é submetido a padrões rígidos, ou abertos de educação; quando é ajudado ou não a encarar o erro e a dúvida sem constrangimentos; quando é exercitado na responsabilidade de levar uma tarefa até a sua conclusão; enfim, quando é apoiado a ousar novas iniciativas. O processo pelo qual passará em toda sua trajetória de vida será um componente decisivo para o tipo de envolvimento de que será capaz de estabelecer com o real, com as inquietações que este pode lhe provocar, ou não, e com a forma de problematizá-lo.

Aqui faço um parêntese para algumas ponderações para situar minha argumentação. Com estas concepções não pretendo defender que aquele que não recebe este tipo de educação não chegará a ser uma pessoa crítica, criativa, curiosa e disciplinada, ou seja, que apresente condições para realizar uma atividade que exija este perfil como a pesquisa científica, ou ainda que, com um perfil adverso a este consiga enveredar pelo caminho da produção do conhecimento. Entendo que a educação pode contribuir ou não para a formação de um ser humano capaz de pensar sua

existência, seu contexto, sua história e seu futuro. Não raras vezes, apesar dela, o ser humano se desafia e surpreende, superando limitações concretas de existência.

Como espero estar dialogando com formadores e pesquisadores, além dos neopesquisadores, destaco as reflexões que orientam este trabalho.

O pensamento subliminar do texto é de que o formador de neopesquisadores precisa criar ambientação para formar um espírito crítico, disciplinado, atento e aberto.

Em sua discussão sobre a educação científica, Bachelard (1999) destaca a noção de obstáculo epistemológico, que, em seu pensamento, tem uma centralidade muito definida, e faz em dada altura de sua teorização uma analogia, construindo uma digressão desta noção para a noção de obstáculo pedagógico. Sobre esta questão, este autor assim se manifesta:

Na educação, a noção de obstáculo pedagógico também é desconhecida. Acho surpreendente que os professores de ciências, mais que os outros se possível fosse, não compreendam que alguém não compreenda. Poucos são os que se detiveram na psicologia do erro, da ignorância e da reflexão. [...] Os professores de ciências imaginam que o espírito começa com uma aula, que é sempre possível reconstruir uma cultura falha pela repetição da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto a ponto. Não levam em conta que o adolescente entra na aula de Física com conhecimentos empíricos já constituídos: não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana (BACHELARD, 1999, p. 12).

Se essa concepção é importante para qualquer ramo da educação, é de extrema relevância na educação científica. É fundamental entender que o formando precisa ser alertado para a necessidade de estar aberto a novas concepções; para ter a dúvida e o erro como elementos que podem mudar sua visão de mundo, sua concepção de ciência, de conhecimento, que podem colocar em cheque sua matriz teórica, e, fundamentalmente, seu estado de consciência sobre determinado fato ou fenômeno. Essa questão com a qual inicio estas reflexões me remete ao conceito de alienaçãoⁱ.

O pensamento alienado não pensa o real porque não se vê como parte dele em relação com ele, não é capaz de entendê-lo como um todo nas suas relações com as partes e sempre se perceberá como incompetente para pensar sua realidade. Se pensarmos na importância da ciência

para a sobrevivência do homem, para a vida em sociedade e para a vida planetária, vamos admitir que a formação científica não pode ignorar os riscos de uma educação alienante.

Kuhn (1979), discutindo a educação científica, traz a compreensão de que ela consiste em instruir sobre os avanços que a comunidade científica atinge realizando trabalhos rigorosos e também em buscar a adesão dos iniciantes a uma maneira particular de ver o mundo e entender a ciência. Ela instrui, ainda, sobre padrões, instrumentos e técnicas a serem utilizados, enfim, instrumentaliza para a abordagem do real e para a prática da produção científica. Ora, as concepções e condutas consagradas em práticas investigativas experientes atravessam a formação de novos pesquisadores, que passam a aderir-las e assim também como seus pressupostos, entendendo-os, frequentemente, como inquestionáveis; introduzem o educando à observação de rígidos padrões de condutas profissionais existentes apenas no campo dessa produção científica.

Esse autor ressalta como uma das principais características da educação científica o fato de que ela vem se consolidando, principalmente, pelo uso de manuais, que são destinados à instrumentalização do estudante até que este seja capaz de realizar uma investigação. Nesta compreensão, as concepções assumidas pelos pesquisadores experientes são transmitidas aos neopesquisadores pelas diferentes vias de formação, tendo em destaque dentre estas as publicações editoriais – no caso os manuais. O problema é que estes vêm substituindo com frequência os textos teóricos.

Adoto as críticas do autor sobre a educação científica e entendo que o contato com esses textos oportuniza a discussão de conceitos e soluções contextualizados na sua origem e na sua temporalidade, na sua trajetória, trazendo-os para a contemporaneidade, em vez de apenas transformá-los em procedimentos práticos.

Outro contributo trazido por este mesmo autor para tal reflexão diz respeito ao que significa para o cientista cultivar um espírito aberto denunciando a ausência dessa disposição, consideração importante quando se deseja refletir sobre o processo de produção do conhecimento. Sobre essa questão o autor assim se manifesta: “Preconceito e resistência parecem ser mais a regra do que a exceção no desenvolvimento científico avançado. Além disso, em condições normais eles caracterizam a melhor investigação e a mais criativa e também a mais rotineira” (KUHN, 1979, p. 55).

É ainda esse mesmo autor que aponta esse fato, tanto como um problema para o avanço da ciência como também um ponto de apoio à produção científica “que faz das ciências a atividade humana mais consistentemente revolucionária” (KUHN, 1979, p. 56).

Barreiro de Nudler (1974, p. 98) toma o conceito de paradigma de Kuhn (1979) e o aplica na vida cotidiana, quando afirma que

[...] cada indivíduo possui um paradigma para ligar-se ao mundo, um esquema categorial existencial, um sistema de referências que organiza sua percepção, interpretação e valorização do mundo. Subjacentes nesse paradigma se encontram os fatores de ordem ideológica, porém estes não são os únicos e se apresentam misturados, imbricados com outros fatores, formando um complexo sistema motivacional (BARREIRO DE NUDLER, 1974, p. 98).

A presença do paradigma no sistema de referência particular a cada pessoa nos permite privilegiar e recortar áreas de interesse, ou seja, determinados aspectos do real, suportes teóricos para analisar essa realidade e caminhos investigativos. O exemplo que apresento a seguir, embasado na compreensão de Barreiro de Nudler (1974), pretende facilitar a compreensão de como construímos nossas referências particulares, nossos paradigmas.

Tomemos a imagem de uma única viagem de barco realizada por duas pessoas do mesmo grupo social e com os mesmos objetivos. Cada uma mostrará um interesse diferenciado em decorrência de sua história de vida e até de sua momentânea disposição, além de outros fatores.

Imaginemos que a primeira pessoa esteja muito motivada a ir olhando a paisagem, conversando com a tripulação ou buscando interações com outros de maneira descontraída, enquanto que a segunda poderá estar sentada, tensa em um banco, apreensiva com a possibilidade de sucesso ou insucesso da viagem, ou, ainda, deitada em uma rede, lendo, ou apenas cochilando. É claro que cada uma recortará da viagem aspectos diferentes, ou melhor, a mesma viagem para cada uma terá um significado e permitirá impressões particulares, construídas com elementos particulares, ficando outros comuns às duas experiências na condição de “pano de fundo”.

É mais ou menos esse mecanismo que se repete em infindáveis processos cotidianos, permitindo que cada indivíduo selecione aspectos particularmente relevantes de suas experiências, construindo um repertório que passa a constituir o seu paradigma particular.

Segundo Barreiro de Nudler (1974, p. 99):

Em uma sociedade que produz e necessita de alienação, a educação cumpre a função de tornar a criança, ser naturalmente curioso e inquieto, em um indivíduo invadido por um total desprezo pelo conhecimento e a possibilidade de ação sobre os aspectos realmente transcendentais da realidade, em um indivíduo cevado no vício da indiferença, com uma paralisia de seu espírito crítico e uma inibição sistemática da capacidade de observação da realidade imediata. E junto com essa dimensão que chamaríamos gnoseológica geral do paradigma se gera uma faceta mais imediata e pessoal: a percepção que o indivíduo vai adquirindo de si mesmo como um ser basicamente inerte e passivo frente a uma realidade rígida e desconhecida, que se lhe impõe como dada e que aparece como imodificável no essencial.

Um padrão societário autoritário como o nosso tem como uma de suas características ocultar ao homem comum os pontos nodais das relações sociais e interpessoais, dando-lhes a aparência de atributos naturais. Esse tipo de relação atravessa o corpo social atingindo, é claro, os grupos básicos aos quais pertence o homem, no caso, a família e a escola, e cria ambientação para a formação de um espírito que poderá habituar-se ou não a ser nutrido pela curiosidade, pelo apego a descoberta; ou de um espírito acomodado, percebendo a si mesmo como um “sujeito passivo dentro de uma máquina social que lhe é desconhecida e toda poderosa” (BARREIRO DE NUDLER, 1974, p. 96). A educação, e sobremaneira a educação escolar, é um instrumento poderoso e sutil de alienação quando expressa princípios formalistas.

No uso do conceito de alienação que faço neste trabalho, destaco aspectos citados por Barreiro de Nudler (1974).

[...] o tipo de relação inerte, desumanizada, e “reificadora” que o indivíduo tem com seus semelhantes e sua colocação como ser impotente, estático, dentro de uma estrutura social que o envolve, que dirige toda sua vida, sem que sinta o desejo, nem vislumbre a possibilidade de introduzir nela modificações radicais (BARREIRO DE NUDLER, 1974, p. 75-76).

A autora mostra a importância da educação para cultivar um espírito aberto, disciplinado e curioso, na minha compreensão, condição indispensável para quem se dispõe a trabalhar na pesquisa científica. Isso é um alerta não apenas para formadores de neopesquisadores, mas também para estes próprios, (os neopesquisadores); não apenas para educadores de crianças e

jovens, mas também para todos os educadores, desde que pensemos a educação como um processo para formar homens e mulheres comprometidos em pensar o meio em que vivem, o seu tempo, a sua história e mentalidade, enfim, fatos e fenômenos relacionados à vida e aos processos relacionaisⁱⁱ.

Criticando a educação científica ofertada nas escolas, Bachelard (1999, p. 20) utiliza ironicamente a expressão “cabeça bem feita” como sinônimo de mentes ou mentalidades mutiladas ou ainda alienadas pela educação escolar: “Admitindo até que a cabeça bem feita escape ao narcisismo intelectual tão freqüente na cultura literária e na adesão apaixonada aos juízos de gosto, pode-se com certeza dizer que uma cabeça bem feita é simplesmente uma cabeça fechada. É um produto de escola”.

Morin (2001, p. 21) traz uma contribuição relevante para essa polêmica que diz respeito à formação da “cabeça bem feita”. A compreensão que tenho do pensamento deste autor quanto ao que significa uma “cabeça bem feita” é que esta corresponde ao oposto de uma cabeça alienada. Para ele, essa condição significa dispor de: "uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido".

Portanto, para esse autor uma qualidade da “cabeça bem feita”, que para mim neste texto está correspondendo à cabeça desalienada, significa saber problematizar, e saber relacionar os saberes ressignificando-os, saber superar dificuldades, saber colocar-se no mundo como sujeito de transformação. Estas questões são base para uma educação científica.

Os autores Bachelard (1999) e Kuhn (1979) convergem para a compreensão de que de certa forma a pesquisa científica assemelha-se a um jogo que deve ser jogado dentro de certas regras. Em parte, são essas regras que tornam delicado, e por vezes complexos, a formação e o trabalho do pesquisador. Fazer pesquisa não é realizar um trabalho solto e descontraído, mas um trabalho metódico que deve caminhar dentro de certos preceitos e obedecer a regras acadêmicas, para que seja considerado de boa qualidade, mas, ao mesmo tempo, exige um espírito aberto ao diálogo e ousado para atirar-se ao desconhecido, ainda que isso signifique a convivência com a dúvida e o erro.

A responsabilidade do orientador, do professor ou do coordenador de grupo de pesquisa é a de um formador, aquele que cria ambientação para o desenvolvimento de novos profissionais da

pesquisa científica, abertos a novas concepções e a novos processos, ou ainda capazes de fortalecer os já consagrados pela tradição.

3 SELEÇÃO DE LEITURAS: ALIENAÇÃO OU DESALIAENAÇÃO?

É muito comum que formandos cheguem ao final do curso universitário com dificuldade em definir seu trabalho de conclusão, como se o conteúdo apreendido não lhes possibilitasse base para reflexão sobre questões instigantes, como aspectos ligados à condição humana em sua contemporaneidade, sobre os problemas sociais do seu contexto histórico, sobre questões da sua categoria profissional, sobre as inquietações de sua época e sobre os reflexos que estas remetem para o seu cotidiano.

Para que serviram tantas leituras e qual a sua qualidade se não serviram para a problematização do real, cuja compreensão, nesse momento da formação, pelo auxílio das teorias, deveria estar expandida para além do que está próximo, do evidente, para espriar-se na história e na contemporaneidade; se não serviram para construir um pensar reflexivo, um olhar capaz de aprofundar a compreensão da dimensão social do fenômeno? Que experiências de estudo e leitura terão constituído as suas que não lhe facilitaram compreensão de problemas reais e contextuais, quer no campo empírico, quer no campo teórico?

Refletindo sobre a qualidade das leituras destinadas à formação científica, Bachelard (1999, p. 30) considera:

[...] a educação científica elementar costuma, em nossa época, interpor entre a natureza e o observador de livros muito corretos, muito bem apresentados. Os livros de física [...] fornecem aos alunos uma ciência socializada, imóvel, que graças à estranha persistência do programa dos exames universitários, chega a passar como natural; mas não é; já não é natural. Já não é a ciência da rua e do campo. É uma ciência elaborada num mau laboratório, mas que traz assim mesmo a feliz marca desse laboratório.

O autor critica o conhecimento veiculado nos textos escolares, colocando-os como textos que criam condições para que o aluno tenha uma percepção congelada (imóvel) do real e que

naturaliza os fatos científicos. Isto, na compreensão de Sarup (1978), significa alienação do conhecimento.

Que condições têm um formando que passou por experiências de leituras muitas vezes precárias de transformar um problema social ou um problema de prática profissional ou ainda uma preocupação com cotidiano em um problema epistemológico? Que condições tem um leitor que foi limitado a demonstrar apenas um nível de admiração acrítica diante de qualquer texto ou ainda a fazer críticas precoces ou imaturas após uma leitura incipiente sobre o pensamento de autores quando lhes é permitido muitas vezes o contato com um único texto, quando não fragmento de texto?

A seleção de leituras teóricas de qualidade leva alunos a descobertas interessantes, pertinentes e indispensáveis à formação de um bom pesquisador. Lembro-me do depoimento de uma aluna de Pós-graduação que estava encontrando dificuldades para construir sua matriz metodológica, mesmo depois de concluir as disciplinas curriculares do curso, estas destinadas a garantir ao formando bases para uma construção segura. Após a conclusão de um programa de estudos objetivando a superação de suas dificuldades epistemológicas, ao qual cumpriu com dedicação, pude ouvir dela o seguinte depoimento: “descobri que metodologia não é só método”.

O programa de leituras serviu para esta neopesquisadora esclarecer, sanar dúvidas e alavancar com maior segurança sua caminhada na construção do seu trabalho acadêmico. De fato, a metodologia é expressão das suas concepções de ciência e de produção de conhecimento. Essas concepções irão orientar a escolha de procedimentos, a construção de instrumentos e a própria abordagem do campo investigativo, a relação do sujeito com os participantes do processo, etc.

Levanto essas questões para ilustrar a importância da escolha de leituras que garantam um caminhar seguro ao pesquisador. Comungo com aqueles que entendem que não é apenas a novidade teórica (ou pseudoteórica) que se constitui uma boa leitura, uma vez que há clássicos indispensáveis e cujo estudo pode dar respaldo a novas questões. Sem contar que todos os novos teóricos beberam na água cristalina das teorias clássicas, acrescentando ao pensamento desses novas questões, encontrando, a partir daí, respostas convergentes ou divergentes.

Não apenas a qualidade do texto indicado é de fundamental importância para a formação do pesquisador e sua instrumentalização para o seu trabalho investigativo, mas também a postura

tomada pelo leitor em relação ao texto. Entendo como uma postura adequada diante de um texto aquela em que o leitor tenta estabelecer um diálogo com o autor, entrar nas entrelinhas do texto buscando o significado do escrito. Essa me parece ser uma compreensão ativa do ato de ler um texto científico. Sobre esta questão Inácio Filho (1994, p. 15) faz a seguinte colocação: “Uma atitude verdadeiramente crítica é aquela em que o leitor tome posição perante o texto e não que o refute ou o adote assistematicamente e aprioristicamente. Essa tomada de posição deve ser fruto de estudo metuculoso e não apenas de postura ideológica”.

Como proposta de exercitar o aluno a uma leitura crítica de um texto teórico, adotei, como professora, um roteiro de leitura que procura fugir da simples proposição de “faça um resumo” (ou faça uma resenha), proposta que, não raras vezes, é colocada para o aluno sem uma orientação e sem um parâmetro de trabalho, o que o leva a copiar amplos trechos do pensamento do autor indicado, ou, ainda, a tecer críticas de forma apressada e de modo infundado. Entendo que uma proposta de leitura crítica deve, antes de tudo, ser uma proposta objetiva, que leve o leitor a investir no entendimento da tese central do autor, da tese ou teses secundárias; que possa levá-lo a examinar a lógica da argumentação tecida pelo autor; e, por fim, que o permita indicar o que entendeu, o que não entendeu, com o que concorda, com o que não concorda; que o capacite a formular questões para debate.

Considerando de extrema importância não apenas a seleção de textos que traga contribuições para que o pesquisador possa avançar no seu trabalho investigativo, mas também a forma de estudo desses textos, destaco que seu método de leitura pode ajudá-lo a avançar em passos mais precisos e com maior segurança, ou mais lentamente enfrentando maiores entraves que muitas vezes poderiam com um pouco mais de cuidado ser evitados. Uma conduta muito importante na formação do pesquisador é a de fazer, após cada leitura, anotações de impressões sobre o texto lido, de acordo com os objetivos dessa, procurando destacar que as respostas o autor traz para as questões apresentadas.

Os impasses, as dúvidas e os equívocos fazem parte do processo de formação, de construção e produção do conhecimento, mas alguns problemas podem ser evitados com disciplina, um elemento importante no trabalho do pesquisador. Severino (2002) traz em seu livro *Metodologia do Trabalho Científico* algumas orientações para estudo que poderão ser muito úteis

ao pesquisador, principalmente ao iniciante. Digo ao iniciante, porque com o tempo o pesquisador consegue criar sua própria metodologia de estudos, de forma a melhor orientar seu trabalho.

Triviños (1987) sugere como um dos componentes para o trabalho científico a disciplina intelectual. Para esse autor, isso significa uma seleção de leituras dentro de um perfil lógico. Isso é o mínimo que se pode exigir de um trabalho investigativo. A disciplina a que me refiro está relacionada, também, à necessidade de tomar medidas para um trânsito seguro nos fazeres investigativos.

A prática da pesquisa é que nos faz pesquisadores. A acumulação teórica e o domínio dos procedimentos só vêm com a prática. Um exemplo do que eu digo pode ser identificado no fato de os estudantes de Pós-graduação que submetem seus projetos de pesquisa a exaustivas avaliações com a finalidade de melhor objetivá-lo, ao final de um determinado período de trabalho intenso, tanto no plano teórico como no prático, observarem avanços significantes, em decorrência de apropriações de orientações, de revisões, de estudos e de reformulações de condutas metodológicas.

Também é comum que nós, pesquisadores, olhemos nossos trabalhos iniciais, como dissertações e teses, e pensemos: “Se eu fosse fazer agora, faria de outra maneira”. A pesquisa é uma atividade que só se aprende fazer fazendo, sendo a leitura e o trabalho teórico fundamentais para uma investigação sólida e para o crescimento profissional do pesquisador.

4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DO NEOPROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE

A percepção da dinamicidade e da complexidade da realidade é de grande relevância para aquele(a) que se propõe à construção e à produção de conhecimento. A convivência do neopesquisador com grupos interdisciplinares lhe possibilita o alargamento da compreensão epistemológica do seu trabalho, a visão de sua abrangência e a necessidade de estabelecer limites no processo de investigação científica. Esta convivência também pode lhe possibilitar a necessidade de maior abertura para o diálogo com diferentes linguagens e aportes teóricos.

Autores que discutem a interdisciplinaridade, como o pertencimento da disciplinaridade na história da ciência no contexto das organizações societárias, indicam as possibilidades e as limitações do trabalho interdisciplinar. Sobre estas questões, ver Santomé (1998) e Jantsch e Bianchetti (1995). Estes estudos compõem conteúdos imprescindíveis à formação do neopesquisador, uma vez que dizem respeito à própria história da ciência e à sua contextualização no avanço da produção na sociedade capitalista.

Outro aspecto a ser considerando, ainda relacionado à mesma questão do papel da visão de interdisciplinaridade na formação do neopesquisador, é que a produção científica gira em torno de conceitos, que na compreensão de Mendonça (1994, p. 15) são “construções lógicas, estabelecidas de acordo com um quadro de referências”. O papel dos conceitos é fundamental em um trabalho científico. Seu domínio exige um estudo aprofundado do qual decorrerá a problematização segura da realidade ou até novas formulações.

Um trabalho investigativo criterioso exige cuidado para não se banalizarem seus conceitos, devendo-se, ao contrário, ir a sua gênese, a sua raiz e a sua amplitude. Alguns autores nos mostram o caráter contraditório apresentado pelos conceitos, o que significa ter uma sólida formulação. Segundo Bachelard (1999), é da sólida formulação e do poder de deformação que decorrem a riqueza e fecundidade dos conceitos:

a nosso ver, a fecundidade do conceito científico é proporcional a seu poder de deformação. Essa fecundidade também não corresponde a um fenômeno isolado que vai sendo reconhecido como mais rico em caracteres, mais rico em compreensão. Essa fecundidade também não corresponde a um conjunto que reúna os fenômenos mais heteróclitos, que os estenda, de modo contingente, a novos casos. A nuance intermediária será se o enriquecimento em extensão tornar-se necessário, tão articulado quanto a riqueza em compreensão. Para incorporar novas provas experimentais, será preciso então deformar os conceitos primitivos, estudar as condições de aplicação desses conceitos, e, sobretudo, incorporar as condições de aplicação de um conceito no próprio sentido do conceito (BACHELARD, 1999, p. 4).

Morin (2001, p. 13) considera que a realidade torna-se cada vez mais complexa para que se possa utilizar conceitos disciplinares fechados para abordagem do real:

Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre as disciplinas, e, por outro lado, realidades ou

problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidisciplinares, transnacionais, globais, planetários.

Em tal situação, tornam-se invisíveis:

- os conjuntos complexos;
- as interações e retrações entre partes e todo;
- as entidades multidimensionais;
- os problemas essenciais.

A primeira consideração nos mostra que a fecundidade dos conceitos está aliada a sua plasticidade ou ao poder de deformação, podendo esta significar atualização do conceito. A segunda reconhece a necessidade de se entender o caráter interdisciplinar dos conceitos como passo seguro para qualquer construção teórica.

Nos diferentes campos do conhecimento, convivemos com uma espécie de apropriação de termos, noções e conceitos de origem exógena à disciplina. Assim, entendo o conceito de representação, estudado na Filosofia, na Sociologia, na Psicologia, dando bases para pesquisas no campo da Educação.

Lefebvre (1983) tomou contribuições de filósofos ao incursionar por esse estudo. Usou como referências concepções kantianas, hegelianas e marxianas para tecer suas noções sobre o significado das representações e mostrar suas relações e diferenças com o conceito de ideologia. Durkheim (*puda* GIANNOTI, 1978), na Sociologia, criou o conceito de representações coletivas, tendo alguns de seus contemporâneos contribuído na ampliação dessa teorização. Sperber (1992), na Antropologia, contribuiu para o aprofundamento e atualização do conceito de representação. Moscovici (1978), no campo da Psicologia Social, criou na segunda metade do século passado a teoria das representações sociais, tendo partido das construções sociológicas.

Hoje, os estudiosos dessa teoria não desprezam as contribuições dos vários teóricos que nos diferentes campos do conhecimento trouxeram contributos para o conhecimento que temos atualmente acumulados na área, muito embora nas suas construções seja necessário fazer recortes que limitem a abrangência conceptual e do trabalho como um todo, permitindo-lhes avanços teóricos.

Barreiro de Nudler (1974), ao tratar dos mecanismos de alienação, faz uma breve revisão da trajetória desse conceito, mostrando que sua relevância não é casual, mas que provém de reflexões sistemáticas e estudos em diferentes campos do conhecimento, embora tenha, na teoria

marxiana, encontrado maior força conceptual para discutir a produção dos mecanismos ocultos de alienação, presentes na instituição escolar.

Como esses conceitos, temos os de espaço-tempo com pertencimento a diferentes campos do conhecimento e contamos ainda com inúmeros com dimensão interdisciplinar, o que exige do pesquisador muito cuidado em não banalizar o seu uso, procurando ir à sua raiz. Entendo que a reflexão interdisciplinar dos conceitos abre-lhe a possibilidade de ampliação da discussão, processo indispensável à construção do conhecimento, embora, contraditoriamente, tal atividade também exija delimitação na abrangência para uma objetivação que garanta um caminhar seguro para a conclusão da sua investigação.

5 O DESENHO DA PESQUISA

A pesquisa começa a se desenhar, objetivamente, no seu planejamento. Planejamento é um processo que consiste em objetivar uma ação para o futuro. Aplicada esta concepção à pesquisa científica, teremos então os projetos de pesquisa, ou ainda, os programas de pesquisa que comportarão vários projetos que podem gerar inúmeros subprojetos. O encaminhamento desses procedimentos dependerá da linha de trabalho adotada pelo pesquisador, pelo grupo de pesquisadores, ou ainda, pela instituição responsável.

Porém, antes de termos o projeto de pesquisa, temos a manifestação de um crescente interesse que pode passar a constituir-se objeto de investigação. É frequente que aconteça da construção do objeto de investigação ter início antes de se formalizar um projeto de pesquisa, quando se manifesta em um interesse, em uma identificação envolvente da pessoa com uma determinada questão dentro de um tema específico, o que faz com que esse sujeito objetive seus esforços no sentido de aprofundar conhecimentos e até desenvolver questões práticas ligadas a tal objeto. A definição do objeto é uma função do planejamento e dura enquanto durar a investigação, ou enquanto o pesquisador estiver envolvido na solução do seu problema de pesquisa, solução esta que é provisória e que pode gerar outros problemas e soluções posteriores.

Entendendo que o planejamento é um procedimento técnico que exige observação de normas e linguagem objetiva, adoto a compreensão de que o primeiro encaminhamento a se

propor a um neopesquisador, no sentido de orientá-lo na construção de seu projeto, é de não incitá-lo a ir diretamente à formalização do projeto. Propor de antemão uma escrita do projeto será co na locar o iniciante diante de dois dilemas importantes, quais sejam o de definir o que pretende fazer e o de já ir exercitando a forma técnica rígida dos modelos de projetos.

Para minimizar esse duplo desafio a ser apresentado ao neopesquisador, podemos solicitar, inicialmente, que escreva uma carta proposta em que ele possa elaborar, com margem de maior flexibilidade e mais espontaneidade, o conteúdo de suas preocupações na forma me que é capaz de apresentar. É importante que seja proposta a ele uma elaboração mediante um roteiro simples, seguindo passos como a apresentação do seu interesse epistemológico, a gênese desse interesse e os significados do tema para o plano pessoal, sociopolítico e acadêmico. É importante, ainda, solicitar que seja explicitada a finalidade da proposição.

Essa carta proposta é um embrião do projeto. Este sempre me pareceu um exercício muito rico, medida em que abre espaço para recorrentes discussões, ampliação de estudos, oportunizando reelaboraões, que levam de forma segura a uma elaboração cheia de significados e que garante ao orientando bases para um trabalho que traga ao seu projeto dimensão objetiva e subjetiva e não apenas um projeto roteiro que preencha os requisitos técnicos.

Uma compreensão que me parece interessante do projeto de pesquisa é a de entendê-lo como uma representaçãoⁱⁱⁱ que reúne um conjunto de proposições de situações, mecanismos e procedimentos articulados em uma base teórica, por meio dos quais o pesquisador pretende solucionar um problema de caráter epistemológico, tendo por objetivo avançar no nível de compreensão sobre determinado fato ou fenômeno. Nessa compreensão o projeto é mobilizado pelo desejo de sair de um estado de consciência sobre um determinado fato ou fenômeno para outro mais elaborado e profundo.

Assim, com uma ação planejada a representação que o sujeito tem do real vai, aos poucos, se transformando pela leitura e estudos de trabalhos já elaborados sobre temas que possam aprofundar seu conhecimento. Neste processo, gradativamente, a visão caótica ou simplificada que o sujeito tem da realidade que corresponde ao nível do senso comum passa a ser substituída pela compreensão aprofundada do real, com suas articulações com as partes e suas implicações relacionais, exigindo uma explicação lógica.

A definição de Deslandes (2002) parece aproximar-se dessa ideia de projeto, uma vez que essa autora considera que elaborar um projeto significa mapear recortes de forma a definir uma cartografia para abordagem do real. Esta concepção constitui-se para mim base para o trabalho de orientação de elaboração de projeto de pesquisa por alunos de Graduação e Pós-graduação, respaldando experiências diversificadas com aprendizes de pesquisa que me fizeram valorizar cada vez mais a prática cotidiana dos sujeitos concretos e trazê-la para a discussão de sala de aula, criando uma ambientação para a criação de problemas epistemológicos.

Esse trabalho pode envolver textos de diferentes estruturas, indo de textos poéticos a crônicas, estabelecendo diálogo com textos científicos, potencializando o esforço no sentido de tentar despertar ou manter no aluno o interesse pelo conhecimento. Neste sentido, a crônica “Jardins”, de Alves (1992), é uma boa referência, por fazer-nos refletir sobre o sentido afetivo e político do projeto. Na alegoria criada pelo autor, o sentido afetivo potencializa o significado do projeto como expressão do desejo e da existência, um sonho da existência de cada um, que para realizar-se exige muito envolvimento no plano da subjetividade e do interesse objetivo.

Deslandes (1994) aponta três dimensões interligadas em um projeto de pesquisa: a dimensão técnica, a dimensão ideológica e a dimensão científica. Nesta compreensão, a dimensão técnica dá as regras, o padrão científico para a construção de um projeto de investigação; diz respeito à definição do objeto, à forma de abordá-lo e à escolha dos instrumentos adequados para a investigação. A dimensão ideológica inspira a escolha da base teórica para a pesquisa; revela a vinculação do educador com um determinado ideário social e político – O sentido político do projeto reside no conteúdo imprimido a ele –. Essa concepção nos assegura que a compreensão da neutralidade do projeto, aliás, já muito discutida, é um mito. A dimensão científica articula as duas dimensões em objeto de conhecimento, ultrapassando o senso comum.

O projeto de pesquisa se fundamenta em questões a serem esclarecidas pela investigação e que estão situadas em um tema. Portanto sua elaboração exige, prioritariamente, a definição do tema e a elaboração da problematização. Esse processo tem o significado da construção do objeto de investigação. O problema é o elemento central do projeto de pesquisa, em se considerando a concepção de Kuhn (1979, p. 55), citada neste texto, segundo a qual o pesquisador é um “solucionador de *puzzles* como um jogador de xadrez”. Uma vez que não existe pesquisa sem

problema, a capacidade de problematizar é fundamental para o início de qualquer investigação científica.

A construção do problema é, pois, o primeiro passo para a realização da pesquisa, uma vez que este é o coração do projeto, devendo estar bem claro e delimitado, embora articulado com o todo do qual é parte. O problema epistemológico é resultado de uma construção que tem na sua raiz, de um lado, a identificação com uma questão concreta ou preocupação pulsante de significado para o sujeito pesquisador e, de outro, as informações teóricas e a formação política deste.

A partir do momento em que o problema é assumido, ele estará visceralmente ligado à vida do pesquisador, passando a constituir-se como a necessidade com a qual irá conviver até sua solução, que não é completa nem a última. Digo: é mais do que uma relação cognitiva, é também uma relação afetiva com a qual precisamos saber lidar e com a qual temos grandes compromissos.

O problema epistemológico precisa ser bem formulado. Sobre a necessidade de objetivação de um problema no processo investigativo, Bachelard (1999, p. 18) assim se manifesta:

O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.

Embora no início das inquietações o problema pareça difuso, à medida que o sujeito vai investindo em leituras, debates, estudos de trabalhos já realizados sobre o tema em questão o problema vai se depurando e passa por uma limitação na sua abrangência. Esse é um procedimento necessário sob o risco de esta abrangência tornar o projeto confuso, em consequência com diversos objetivos, sem convergência, inviabilizando a investigação. O momento inicial da pesquisa pode suscitar um processo exploratório em que realizamos estudos preliminares e até mesmo pesquisas exploratórias. Entendo, como Minayo (2002), que uma

pesquisa exploratória pode constituir-se procedimento de fundamental importância para o deslançar seguro da investigação científica, contribuindo com todo o trabalho posterior.

A definição do quadro teórico é um elemento do projeto que se constitui na base de sustentação da investigação científica. Todo projeto precisa trazer com clareza pelo menos as primeiras aproximações teóricas que podem constituir-se os pressupostos teóricos a serem utilizados. O investigador deve estar apto para tecer um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado. Isto vai exigir uma familiaridade com determinados conceitos sem os quais a investigação não passará de um trabalho ateuórico.

Aprendemos com a Filosofia a ter cuidado, no trabalho, com os conceitos, a ir a sua raiz, a sua gênese; com a História, a entender a sua historicidade. É indispensável, em meio às concepções que nos fazem compreender a ciência de uma ótica ampliada, se não quisermos cair no disciplinarismo, entendermos os conceitos do ponto de vista de sua interdisciplinaridade e da sua complexidade. A banalização dos conceitos é uma conduta extremamente prejudicial ao crescimento da capacidade reflexiva do pesquisador, à solidez do seu trabalho e ao avanço da investigação.

Nestas reflexões não quero deixar de ressaltar a importância de uma escolha criteriosa de procedimentos de abordagem do objeto de estudo, ou seja, dos cuidados na escolha ou na composição da matriz metodológica de abordagem desse objeto.

Outro aspecto muito relevante no trabalho científico é a capacidade de penetrar no significado dos dados ou informações coletadas, o que acontece com o auxílio dos métodos de análise. No entanto, a possibilidade desses métodos é limitada pela capacidade de análise do pesquisador, pela sua formação teórica e pela sua visão crítica.

Na sequência da prática investigativa, a elaboração de relatórios e a socialização de resultados são etapas do trabalho científico de grande importância. É uma questão de respeito à condição de cidadania abrir informações sobre os avanços científicos a todos.

Na compreensão de Morin (2010, p. 133), “a ciência é um processo sério demais para ser deixado nas mãos de cientistas... nas mãos dos estadistas e dos Estados. ... a ciência passou a ser um problema cívico, um problema dos cidadãos”, ou seja um problema de interesse comum a todos. Este aspecto da produção do conhecimento muitas vezes não é observado. Sabemos que

quanto mais sofisticada a pesquisa, mais sua socialização obedece a critérios seletivos e não chega ao homem comum.

Por outro lado, a necessidade de termos debates abertos sobre os avanços da ciência, ou seja, sobre o conhecimento produzido, diz respeito também a proporcionar ao neopesquisador a oportunidade de exercitar o debate científico. Não me refiro aqui unicamente a debates de grandes proporções, mas a debates internos a grupos, debates abertos e ainda a estímulos para que todos participemos de eventos em que possamos expor nossos trabalhos e ideias.

6 PARA NÃO CONCLUIR

No fechamento deste texto pontuamos duas questões. A primeira diz respeito à formação para o trabalho de investigação científica que, em minha compreensão, exige que o pesquisador formador esteja atento para pontos importantes, alguns dos quais tratei ainda que de forma superficial, destacando a importância da formação teórica proporcionada por atividades de leituras adequadas e consistentes que contribuam para que o neopesquisador possa (re)apropriar-se ou ampliar suas possibilidades de problematização do real; mas também à formação pessoal que tem início muito antes do direto envolvimento do formando com a pesquisa. As dificuldades decorrentes de problemas adquiridos na Educação Básica podem ser minimizadas ou até superadas por processos permanentes voltados especificamente para a formação profissional do pesquisador, em que o formando possa exercitar a reflexão, a disciplina intelectual, a visão profunda e abrangente, assim como abertura para o diálogo com outros campos e outras linguagens que possam trazer vitalidade ao conhecimento em construção.

A segunda questão que gostaria de pontuar é quanto aos cuidados com os fazeres investigativos. Neste aspecto entendo que é importante ter em mente que todos os procedimentos adotados em um processo de investigação científica devem ter um caráter científico pela sua estrutura, por sua dimensão disciplinada, sistemática e por observar os padrões de produção nesse campo. O mesmo deve acontecer com a dimensão política da pesquisa, que também está presente em todas as opções e encaminhamentos do processo investigativo, em todos os aspectos da relação do pesquisador com o seu trabalho.

Esta dimensão científica que exige do pesquisador permanente vigilância sobre seus procedimentos e opções investigativas, exige também que seja um sujeito envolvido, atento às implicações do que está desenvolvendo ou pretende desenvolver e aberto a novos desafios. Estes são aspectos que pedem disposição para leitura, com capacidade crítica para selecionar textos que promovam o avanço do trabalho de investigação.

Entendo que é necessário em nossas universidades potencializarmos a compreensão de que realizando o seu trabalho de pesquisa o pesquisador também é um formador e precisa estar atento para esta condição no desenvolvimento da sua investigação, não apenas quando ela envolve diretamente o trabalho com pesquisadores iniciantes. A comunicação parcial e final da pesquisa, embora não tenha como finalidade explícita a formação, é também um ato formador, e formar neste campo significa criar ambientação para o desenvolvimento de condições que favoreçam a reflexão sistemática necessária aos neopesquisadores, permitindo a ampliação das fronteiras do conhecimento. Na comunicação dos resultados da pesquisa, o pesquisador enfrenta questionamentos e provocações epistemológicas que podem instigar sua curiosidade e seu comprometimento com a produção do conhecimento e com práticas éticas de produção.

Enfim, o pesquisador experimentado precisa entender que suas práticas investigativas têm uma forte influência na formação do neopesquisador, precisando assim criar espaços de educação científica, visando a oferecer bases para o surgimento de novos profissionais da pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **O Retorno eterno**. Campinas: Papirus, 1992.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

BARBIER, J. M. **Elaboração de projetos de ação e planificação**. Porto: Porto, 1996.

BARREIRO DE NUDLER, T. La educación y los mecanismos ocultos de la alienación. **Revista de Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, v. 4, n. 11, p. 89-109, abr. 1974.

DESLANDES, S. F. Construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-50.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIANNOTTI, J. A. (Org.). **Durkheim**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os Pensadores).

INÁCIO FILHO, G. **A monografia nos cursos de graduação**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 1994.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

KUHN, T. S. A. Função do dogma na investigação científica. In: DEUS, J. D. de. (Org.). **A crítica da ciência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 35-80.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1983.

MENDONÇA, N. D. **O uso dos conceitos**: uma questão de interdisciplinaridade. 4. ed. Bagé: FAT/FUNBa, 1994.

MESZÁROS, I. **Marx**: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Ciência com consciência**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARUP, M. **Marxismo e educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SPERBER, D. **O saber dos antropólogos**. Rio de Janeiro: Ed. 70, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ⁱ Sobre esse conceito, consultar: Mészáros (1981) e Sarup (1978).

ⁱⁱ Sobre esta questão, ler a obra de Freire, com destaque – Pedagogia do Oprimido (2005) e Pedagogia da Autonomia (2003).

ⁱⁱⁱ Sobre a compreensão de projeto como representação, ver: Barbier (1996).

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: PROPOSTA VERSUS PROBLEMATIZAÇÃO

Laís Franco Amorim Vieira de Sá¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir a proposta, o objetivo da disciplina de filosofia no ensino médio e todo o contexto de problematização que envolve a inserção da disciplina em uma sala de aula. O presente trabalho é composto por pesquisa bibliográfica referida ao tema.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino médio. Proposta. Problematização.

ABSTRACT

This article aims to present and discuss the proposal, the purpose of the discipline of philosophy in high school and the whole context of questioning involving the insertion of the discipline in a classroom. This work consists of research literature referred to the theme.

Keywords: Philosophy. High School. Proposal. Problematization.

1 ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

A filosofia como disciplina curricular no ensino médio tem um histórico conturbado em consequência de questões políticas do passado. O regime militar que governou o país (1964-1985) provocou a ausência da obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar por um período de 37 anos. Na época da ditadura militar, filosofia e sociologia, passaram a ser substituídas pela disciplina de educação moral e cívica.

Em seu histórico, a filosofia no ano de 1942 tornou-se uma disciplina obrigatória, por conta da reforma curricular do ensino, e na década de 1960 passou a ser disciplina de caráter optativo. Já em 1971 foi retirada dos currículos em consequência da reforma educacional que valorizava disciplinas que proporcionassem uma formação

1 laissah@hotmail.com.

técnico-profissionalizante (lei 5.692/71) e desvalorizava as disciplinas humanísticas. Essa mesma reforma também propiciou um aumento significativo da quantidade de alunos nas escolas, onde pessoas sem o mínimo de educação, que antes não tinham acesso à escola, puderam estudar, porém a qualidade de ensino não acompanhou este processo e a filosofia esteve de fora desse contexto durante este período. Como destaca a autora Lídia Maria Rodrigo:

“...a massificação do ensino médio tornou-se um fato a partir das últimas décadas do século passado, quando estratos sociais menos privilegiados passaram a ter acesso a esse nível de escolarização. Uma clientela com características diferentes da anterior, com grandes deficiências do ponto de vista da cultura erudita, ingressava em uma instituição escolar que agora revelava com clareza sua face elitista, uma vez que fora concebida visando à formação de jovens oriundos de camadas sociais médias e superiores.” (RODRIGO, 2009).

Na década de 1960, a filosofia fazia parte da escola secundária brasileira e convertia-se em saber escolar, era disciplina que preparava os jovens estudantes de classes superiores e médias para o ingresso em universidades. Tinha também função de contribuir na formação cultural daqueles jovens.

Em 1980 a disciplina foi sendo reintegrada de forma gradativa em algumas instituições e o público do ensino médio já fazia parte de uma nova realidade socioeducacional, fruto da reforma de 1971. A grande questão nessa época então passou a ser: como ensinar filosofia à esse público? É o que indaga a autora Lídia Maria Rodrigo:

“Do ponto de vista didático, o grande desafio reside em saber como ensinar ou tornar acessível um saber especializado para esse público mais vasto e menos qualificado. Responder a esse desafio não é tarefa simples, uma vez que implica rever certos aspectos de uma tradição filosófica que frequentemente enfatizou a distância existente entre a filosofia e o senso comum.” (RODRIGO, 2009).

Passados esses anos de indefinição acerca da obrigatoriedade ou não da disciplina dentro da educação básica, que é regida pela Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, no ano de 2006, O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou resolução com orientação para que as redes de ensino estadual de educação organizassem-se para a inclusão da oferta da disciplina de filosofia nos currículos do ensino médio. A proposta do CNE era a de que as escolas que tivessem adotado currículo organizado por disciplinas incluíssem junto ao currículo, as

disciplinas de filosofia e também sociologia, o prazo para essa adequação teve duração de um ano.

Somente no ano de 2008, no dia 2 de julho, foi sancionada uma lei que previa a retomada da filosofia e seu caráter obrigatório, assim como a disciplina de sociologia, nas escolas de ensino médio.

2 PROPOSTAS

Antes de tudo é necessário que se pontue qual o objetivo do ensino médio na educação básica e também o objetivo da disciplina de filosofia dentro deste contexto. Há uma problemática em integrar a finalidade da filosofia com a do ensino médio. Os PCN, PNC+, e as Orientações Curriculares para o ensino médio propõem pontuar as finalidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), artigo 35, prevê que o ensino médio tem por fim:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, Art. 35)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados no governo FHC, servem como referência, orientação para a educação básica no país, pontuam as disciplinas e suas possibilidades e identificam também as competências da filosofia:

ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais; contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo e; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face aos argumentos mais consistentes. (BRASIL, 1999, p. 44)

As Orientações Curriculares Nacionais (OCN), referem-se à filosofia como disciplina obrigatória do ensino médio para que contribua juntamente com as outras disciplinas obrigatórias para formação do estudante.

(...) não realizamos no ensino médio uma simplificação ou uma mera antecipação do ensino superior e sim uma etapa específica, com regras e exigências próprias, mas essas só podem ser bem compreendidas ou satisfeitas por profissionais formados em contato com o texto filosófico e, deste modo, capazes de oferecer tratamento elevado de questões relevantes para a formação plena dos nossos estudantes. (BRASIL, 2003, p.17)

3 PROBLEMÁTICA

Há a preocupação de que a filosofia no ensino médio se reduza a ser mais uma disciplina no currículo escolar e com isso ocasione a perda de seu caráter principal, o de investigação racional do saber, tornando-a uma disciplina de caráter superficial e sem qualquer objetivo esclarecido.

Diante do que foi exposta, indagações filosóficas são inevitáveis: Como chamar atenção dos alunos para uma percepção crítica da realidade? Como relacionar a filosofia com o cotidiano dos estudantes de ensino médio sem reduzi-la a senso comum? Como fazer com que uma aula de filosofia no ensino médio não seja um simples repassar de conhecimento?

Sílvio Gallo propõe a possibilidade de se ensinar filosofia caracterizando-a como atividade de criação de conceitos:

(...) duas possibilidades didáticas para viabilizar tal intenção. Por um lado, proporei algumas etapas de trabalho, visando partir de uma problemática filosófica para chegar aos conceitos, ao processo de conceituação, ou seja, a uma experimentação do pensamento conceitual. Por outro lado, apresentarei uma proposta de, com base na leitura de textos filosóficos e na identificação de conceitos, fazer o exercício de buscar o problema (ou problemas) que levou(aram) o filósofo a produzir tal conceito. A escolha por uma ou por outra possibilidade depende de como o professor prefere trabalhar, de suas condições de sala de aula, de seus alunos. (GALLO, 2012,p.85).

É possível a partir da didática da problematização, se ensinar a filosofar? É necessário que o professor de filosofia antes de mais tenha, tenha claro para si a sua concepção sobre o que significa a filosofia para o mesmo e a partir de então, lançar-se como um filósofo dentro de sala de aula, para que a partir do exemplo, brote nos alunos

a necessidade filosófica da reflexão. O professor então é peça fundamental nessa aula. Como propõe Cerletti:

O que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revistar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal.[...]..E isso também pode ser encontrado no professor na aula de filosofia, quando filosofa com seus alunos. Quando exhibe sua atitude perseverante de perguntar e perguntar e tentar encontrar respostas.” (CERLETTI, 2008, p.29)

Ou como propõe Gallo, o professor de filosofia é aquele que exerce o papel de ser paciente e ir totalmente contra a correria da contemporaneidade, para dessa forma chamar atenção dos alunos.

O professor de filosofia é aquele que, na contramão da aceleração e da imediatez dos tempos hipermodernos, chama seus alunos à paciência do conceito, ao movimento do pensamento, ao trato com a filosofia. [...] Por isso ele é um intercessor, um catalisador da relação com o conceito, da criação, para além da opinião generalizada. (GALLO, 2012, p.120)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia no ensino médio não pode se reduzir a mais uma disciplina no currículo escolar, mas tem seu papel essencial dentro da programação do currículo, pois seu caráter investigativo racional do saber é peça fundamental na formação intelectual de um cidadão e consciência crítica dos alunos. O olhar de caráter filosófico proporciona aos estudantes a capacidade de atentar para a realidade através de uma visão mais crítica, mais ampla, um olhar mais ativo ao invés de passivo.

Outro fator de fundamental importância dentro deste contexto é a inserção de um professor de qualidade, bem capacitado, que tenha esclarecido a si mesmo, mas também que consiga explicitar aos alunos a sua concepção acerca da filosofia e assim garantir a possibilidade de que os alunos possam conhecer e analisar outras vertentes filosóficas. A atuação do professor dentro da sala de aula e o desempenho da turma depende diretamente da concepção que ele tem acerca da mesma. O professor tem como tarefa principal tornar os alunos agentes ativos dentro de sala de aula e não apenas receptores de informações, agente passivos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, 1999.
- BRASIL. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, 2003.
- CARVALHO, M. C. S. **A pesquisa na formação do professor de filosofia**. UFPI.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Filosofia e ensino médio: uma proposta**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FRANÇA, Júnia Lessa et al. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 6. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- GELAMO, Rodrigo Peloso . Ensino de filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 231-252, 2007.
- GELAMO, R. P. Notas sobre o problema da explicação e da experiência no ensino da Filosofia. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 32, p. 527-538, 2010.
- RODRIGO, Lidia Maria. **A filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- TOMAZETTI, E. M. A relação dos jovens com a Filosofia no Ensino Médio. **Philosophos** (UFG), v. 12, p. 57-78, 2007.