

SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO



2014

SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Vol. 1 – N. 10 - Novembro

ISSN 1984-3879

Natal – RN /2014

Editor

Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes (UFRN)
Patrick Cesar Alves Terrematte (UFRN)

Editores de Seção

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

Editoração Eletrônica

Alex Rodrigues da Silva (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

FILOSOFIA

APONTAMENTOS SOBRE A EPISTEMOLOGIA MARXISTA: NEUTRALIDADE, PLURALISMO E ORTODOXIA POR ALANA DAS NEVES PEDRUZZI, TAMIRES LOPES PODEWILS, ELISABETH BRANDÃO SCHMIDT, FILIPI VIEIRA AMORIM.....	5
ACERCA DOS PRECONCEITOS CONTRA OS SOFISTAS POR DAVID VELANES DE ARAÚJO.....	15
TOTALITARISMO E NATALIDADE POR JOSÉ JOÃO NEVES BARBOSA VICENTE.....	30
MITO E FILOSOFIA: DO HOMO POETICUS POR LUIZ CARLOS MARIANO DA ROSA.....	36
DIREITOS HUMANOS: DO CONTRATUALISMO DE HOBBS ATÉ UMA NECESSIDADE DE FUNDAMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS POR RODRIGO TOALDO CAPPELLARI.....	66
HIPÓTESES CÉTICAS, HEAVYWEIGHTNESS E INCOGNOSCIBILIDADE CONTINGENTE POR STANLEY KREIER BEZERRA MEDEIROS.....	84
RELIGIÃO, ESFERA PÚBLICA E PÓS-SECULARISMO: O DEBATE RAWLS-HABERMAS ACERCA DO PAPEL DA RELIGIÃO NA DEMOCRACIA LIBERAL POR WESCLEY FERNANDES ARAUJO FREIRE.....	104
EXISTE UM CONCEITO DE JUSTIÇA EM HANNAH ARENDT? POR GUSTAVO JACCOTTET FREITAS.....	135

EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA PENSAR O PROCESSO EDUCATIVO POR CLAUDETE ROBALOS DA CRUZ.....	155
REFLETINDO A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA POR MEIO DE UM RESGATE DA EDUCAÇÃO MODERNA POR GABRIEL CARVALHO BUNGENSTAB.....	163
A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL - UMA REFLEXÃO DA TRANSFORMAÇÃO DO HOMEM EM MÁQUINA POR ELEMAR KLEBER FAVRETO, ROZINEIDE GOMES DE SOUZA MAIA	174
A DOCÊNCIA NA VISÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR HUGO NORBERTO KRUG, RODRIGO DE ROSSO KRUG, CASSIANO TELLES, CAMILA DA ROSA MEDEIROS, VICTOR JULIERME SANTOS DA CONCEIÇÃO.....	186
ALGUMAS TÁTICAS PARA A ESTRATÉGIA DO FILOSOFAR NO ENSINO MÉDIO POR HELDER FÉLIX PEREIRA DE SOUZA, VALQUIRIA VASCONCELOS DA PIEDADE	213
SABER E O PODER: A CONTRIBUIÇÃO DE MICHEL FOUCAULT POR TAMARA MARIA BORDIN.....	225

APRESENTAÇÃO

Este décimo 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.

APONTAMENTOS SOBRE A EPISTEMOLOGIA MARXISTA: NEUTRALIDADE, PLURALISMO E ORTODOXIA

Alana das Neves Pedruzz¹
Tamires Lopes Podewils²
Elisabeth Brandão Schmidt³
Filipi Vieira Amorim⁴

RESUMO

Este artigo visa apresentar alguns apontamentos sobre a epistemologia desenvolvida por Karl Marx, caracterizando esta enquanto uma nova ontologia, a ontologia do ser social. Tal método constitui-se com três bases: a história, a dialética e a economia política; o que lhe permite transitar por várias áreas do conhecimento. Partindo desta contextualizando da obra marxiana, desenvolvemos três pressupostos da teoria marxista: a Neutralidade ideológica, considerando esta como um mito, por compreendermos que o pesquisador sempre está imbuído de ideologia; o Pluralismo Metodológico, pelo seu caráter dual, pelo ecletismo que faz convergir compreensões antagônicas e porque propicia um debate acadêmico plural; e a Ortodoxia do método, porque se contrapõe a um campo dogmático do marxismo, bem como assume que a ortodoxia é em questão de método. Por fim, destacamos a importância da inversão do método científico que Marx desenvolve em sua obra, fundando uma nova teoria geral do ser social. Também destacamos a importância do resgate dos fundamentos filosóficos das epistemologias.

Palavras-chave: Epistemologia. Marxismo. Método. Pluralismo Metodológico.

ABSTRACT

This article presents some notes on the epistemology developed by Karl Marx, characterizing this, as a new ontology, the ontology of social being. This method is with three bases: history, dialectics and political economy; allowing you to pass through several areas of knowledge. From this contextualizing of Marxian work, we developed three presuppositions of Marxist theory: the ideological neutrality, considering this as a myth, by understanding that the researcher is always imbued with ideology; the Methodological Pluralism, by its dual character, by eclectic that brings together opposing understandings and because it provides a plural academic debate; Orthodoxy of the method because it is opposed to dogmatic Marxism field and assumes that orthodoxy is a matter of method. Finally, we highlight the importance of reversing the scientific method Marx developed in his work, founding a new general theory of social being. We also highlight the importance of the rescue of the philosophical foundations of epistemology.

Keywords: Epistemology. Marxism. Method. Methodological Pluralism.

¹ Universidade Federal do Rio Grande - FURG, alanadnp@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande - FURG, podewils.t@gmail.com

³ Universidade Federal do Rio Grande - FURG, elisabethlattes@gmail.com

⁴ Universidade Federal do Rio Grande - FURG, filipi_amorim@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A ciência materialista dialética desenvolvida por Karl Marx no século XIX sustenta epistemologicamente pesquisas em diversas áreas da sociedade. O que permite desenvolvermos tal afirmação é a obra de Lukács (2012; 2013), onde assevera que a filosofia marxiana foi precisamente a elaboração de uma nova ontologia. A ciência do ser em Marx diferiu radicalmente das ontologias elaboradas até aquele momento, ao que Lukács nomeou “ontologia do ser social”. A teoria geral do ser social de Marx também apresenta impositação universal, ou seja, precede o fazer científico de qualquer área do conhecimento que tenha como sujeito/objeto os fenômenos sociais.

O método científico marxista – ontométodo (TONET, 2013) – é composto fundamentalmente por três bases: história, dialética e economia política. Esse arranjo teórico-metodológico possibilita que a teoria marxista transite em áreas diversas – filosofia; sociologia; política; economia; educação; etc. –. No entanto, essa mesma articulação epistêmica, permitiu que o método de Marx fosse desestruturado e modificado fundamentalmente, principalmente por teóricos da II Internacionalⁱ e posteriormente por pensadores stalinistas. Estas deturpações, principalmente no que diz respeito às elucubrações de Stalin, geram críticas a Marx e a sua teoria que não condizem com a realidade. Assim, os apontamentos que desenvolveremos durante este texto estão ligados, ao chamado marxismo ocidentalⁱⁱ, que tem como principal teórico o filósofo húngaro György Lukács. Longe de intentarmos apresentar a epistemologia marxista em sua totalidade, buscamos neste artigo desenvolver três princípios que direcionam a pesquisa neste referencial teórico.

Começamos com alguns apontamentos sobre a neutralidade ideológica por considerarmos que tanto este tópico, quanto os dois seguintes – pluralismo metodológico e ortodoxia do método – dizem respeito ao que compreendemos ser indispensável no processo constituinte de todo pesquisador, a tomada de posição. Apesar de termos separado as questões da neutralidade ideológica, do pluralismo metodológico e da ortodoxia do método em três tópicos distintos, não consideramos que tal separação se efetive na materialidade, ela é apenas recurso de escrita para que possamos desenvolver o texto com a maior clareza possível.

2. NEUTRALIDADE IDEOLÓGICA

Almejamos começar esta etapa de nossa escrita discorrendo sobre o “mito da neutralidade ideológica”, compreensão posta por Mészáros (2012) em sua obra *O poder da*

ideologia. Assim como apresentaremos apoiados em Lukács (2003) a ortodoxia do método, a não-neutralidade ideológica se configura como um postulado em nossa epistemologia, mais especificamente no tocante ao método e a metodologia. Mészáros afirma que ideologia é sempre ideologia de classe, ou seja, a produção de determinada pesquisa está imbuída de ideologia de classe. Essa ideologia nem sempre é a ideologia da classe a qual pertence o produtor da pesquisa, muito pelo contrário, na grande maioria das vezes é a ideologia da classe hegemônica, afinal, compreendemos embasados em Marx (2009, p. 67) que, “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes”.

A fim de sustentar mais claramente as bases de nossa compreensão sobre a neutralidade ideológica, cumpre explicitar, em linhas gerais, o que entendemos por ideologia. Como já afirmado anteriormente, compreendemos que a ideologia tem como característica o intrínseco caráter de classe, porém, Mészáros (2012) vai além e detalha com melhor elaboração algumas possibilidades para pensarmos o conceito de ideologia em suas múltiplas determinações. Primeiramente, o autor destaca a possibilidade de a ideologia ser uma compreensão invertida da realidade, onde uma classe assume interesses diversos daqueles que lhe são próprios, se constituindo enquanto classe-em-si e não sob a forma de classe-para-si. Em um segundo momento, Mészáros (2004, p.67) apresenta a ideologia como “consciência prática inevitável das sociedades de classe” deixando absolutamente claro que existe intencionalidade na objetividade social. O autor questiona ainda a compreensão de ideologia como falsa consciência, o que podemos entender como o movimento de encobrimento da realidade, empregado a fim de atender a interesses específicos. O debate sobre o conceito de ideologia é bastante amplo na ciência, em especial, na teoria marxista. Não negamos a possibilidade de pensarmos a ideologia de outra forma, no entanto, a compreensão de Mészáros é a que, até este momento, melhor atende aos nossos questionamentos.

Buscamos aporte teórico para a compreensão de neutralidade ideológica majoritariamente em István Mészáros (2012) e Ivo Tonet (2004). Em acordo com os autores a ideologia tem sua base na classe social, assim sendo, a pesquisa está diretamente relacionada à ideologia da classe a qual pertence – ou assume – o pesquisador. Dessa forma, a neutralidade ideológica se apresenta como um mito, ou seja, o milagre metodológico dos discursos racionais, de sujeitos isolados da estrutura social, não se aplicaria à realidade concreta.

Destarte, o método científico tal qual conhecemos hoje, teve seu desenvolvimento intimamente ligado à ascensão da classe burguesa. Ao tornar-se classe hegemônica, a burguesia trouxe consigo uma compreensão de fazer científico que atende às suas necessidades. Os postulados que essa ciência carrega – dentre eles a neutralidade ideológica e o pluralismo metodológico – têm como função reafirmar os interesses da classe dominante.

Se o “fazer científico” é puro e não atende a interesses específicos, todas as descobertas e invenções provenientes desse saber também são produções puras, desse modo, a ciência burguesa apresentaria apenas resultados naturais do desenvolvimento social. Com a ajuda desta ciência, podemos concluir que se a pobreza existe, não é porque determinadas relações possibilitaram tal impedimento à apropriação da riqueza produzida, mas sim porque assim são as leis naturais do desenvolvimento, assim funciona a ordem da sociedade – assim é a neutralidade ideológica.

Especificamente sobre essa questão do fazer científico, Tonet aponta que,

O conhecimento científico, porque se pretende verdadeiro, deve ser objetivo, uma vez que sua função é capturar a lógica própria do objeto. Ser neutro é não tomar partido, isto é, não permitir que julgamentos de valor interfiram na produção do conhecimento. [...] Na medida em que existe uma vinculação essencial entre conhecimento e perspectiva de classe então, nenhum conhecimento pode ser produzido sem estar marcado, de alguma maneira, por essa vinculação (2013, p.109).

À classe burguesa interessa que os saberes desenvolvidos pela classe trabalhadora sejam aparentes, superficiais e imediatos. O consenso, a objetividade, a neutralidade ratificam a posição superior em que a ciência dominante – em nossa época a ciência burguesa – se coloca. O desvelar dos nexos causais, que permitem que a realidade seja de determinada forma, rompe com os interesses de quem necessita da conservação do *status quo* para sua conservação enquanto interesse – ideia – universal.

Assim, a ciência burguesa, “longe de oferecer um espaço adequado para a investigação crítica, a adoção geral do quadro metodológico pretensamente neutro equivale, de fato, a consentir em não levantar as questões que realmente importam” (MÉSZÁROS, 2012, p.302). Os conhecimentos que desvelem a legalidade ontológica dos fenômenos abrem espaço à contestação das relações e interesses que possibilitaram o desenvolvimento de tal fenômeno.

Entendemos que é inviável buscar uma compreensão de ciência fora do processo histórico da qual é proveniente. O homem atua de acordo com as necessidades impostas pela

materialidade, e tais necessidades são determinadas pelas condições materiais às quais, este está condicionado. Compreender a atuação do homem no movimento científico implica no conhecimento dos interesses de classe inerentes às ações humanas que se desenvolvem em uma sociedade dividida em classes.

A burguesia se apoia no postulado da objetividade, da neutralidade ideológica para continuar sustentando sua posição. Assumir uma posição frente ao desenvolvimento da ciência poderia afetar o sucesso de um trabalho científico, e ao fazermos ciência deveríamos ser o mais objetivo possível, deixando de lado os juízos de valor. Tais sentenças comumente reproduzidas pela ciência burguesa carregam consigo contradições que em nossa compreensão não são verdadeiras. O primeiro ponto que precisamos destacar fala sobre a objetividade no fazer científico. Ao tratarmos do ser social – que produz a ciência – a objetividade por si só não seria possível, ela está diretamente ligada à subjetividade. Isso não significa afirmar que essa relação se dá de forma equivalente. Assumimos, pois, a compreensão de que na relação entre objetividade e subjetividade, a prioridade é da materialidade. Sendo assim, o sujeito nunca pode estar neutro em relação ao objeto. Esta relação é uma via de mão dupla, ao mesmo tempo em que o objeto atua na subjetividade do sujeito – por meio das propriedades do reflexo –, transformando-o, também o sujeito incide sob o objeto, igualmente transformando-o.

A segunda questão a destacar diz respeito ao juízo de valor, pois a negação da tomada de posição por parte do cientista é demasiadamente ideológica, visto que, se compreendermos que o cientista deve e pode ser idôneo em relação ao seu fazer, estaríamos deixando de lado as implicações éticas de sua produção. Como deveria se portar um cientista cujo trabalho desenvolvido em uma instituição pública recebe financiamento de empresas privadas com interesses opostos à classe a qual pertence? E no caso de pesquisas financiadas com recursos públicos e que acabam por gerar lucro e expropriação das riquezas produzidas pelos trabalhadores, deveria o cientista desenvolver seu fazer científico sem levar em conta os interesses que estão por trás da ciência?

Fazer ciência que se pretenda revolucionária neste modelo de sociedade é posicionar-se na contramão da formação e das práticas dominantes. Assumir a ciência marxista como intencional e ideológica é levar em consideração a função social do desenvolvimento científico.

3. PLURALISMO METODOLÓGICO

Relevantes são os estudos do professor Ivo Tonet (2004) sobre o pluralismo metodológico. Este se liga diretamente à neutralidade ideológica, tópico que desenvolvemos anteriormente, onde assumindo determinado interesse de classe ou orientação teórico-metodológica estaríamos nos fechando à liberdade necessária ao desenvolvimento de uma pesquisa.

Tal fenômeno é retratado por Tonet (2004), não como a prova do exercício da liberdade dos pesquisadores, mas sim como sintoma da decadência ideológica da classe burguesa. Essa classe, não mais podendo se sustentar, tenta – esperamos que inutilmente – revigorar-se com o fôlego de compreensões que muitas vezes nascem sobre bases filosóficas já superadas. Esse movimento é característica da corrosão interna da classe dominante que, na medida em que se intensificam suas crises, aumenta também o número de constructos teóricos que reivindicam o consenso e a moderação, instrumento claramente a serviço do apaziguamento das crises. Já nos períodos de estabilidade, vemos que as armas teóricas da burguesia voltam a se afinar, transparecendo a solidez necessária a uma classe dominante que se pretende insuperável.

Sobre essa questão, Tonet nos diz que

Ao contrário do pensam os defensores do pluralismo metodológico, a existência desta grande diversidade de propostas não representa um índice de vitalidade positiva das ciências sociais, mas um sintoma de decadência ideológica da perspectiva burguesa (2004, p.116).

É também do interesse da classe dominante que o conhecimento produzido seja o mais individualizado e fragmentado possível, que o debate seja superficialmente compreendido como “argumentações iguais, com palavras diferentes”. É preciso deixar claro que entendemos a intencionalidade contida neste debate. Disfarçados sob diferenças tópicas, ou mesmo profundas (Tonet, 2004), esconde-se o antagonismo dos princípios, de compreensões de mundo que não só partem de pontos diferentes, mas nos levam a interesses também antagônicos.

Cumpramos destacar que romper com a perspectiva do pluralismo metodológico não é assumir a posição de sufocar o debate e exigir que a produção de conhecimento se dê a partir de uma perspectiva marxista. Compreendemos que tal debate é salutar ao desenvolvimento da

ciência, no entanto, compreendemos que é necessário ter clareza de posição, que se explicita a partir de que referenciais e que projeto de sociedade assumimos.

Triviños (2009) nos auxilia a compreender o pluralismo metodológico quando fala do ecletismo, possibilitado, segundo ele, pela indisciplina teórico-metodológica. Tal postura seria a superficialidade no trato dos referenciais que utilizamos, conciliando incompatibilidades e tratando como secundárias questões que dizem respeito à raiz dos problemas.

Entretanto, precisamos atentar que, em muitos casos, não se trata de ecletismo, indisciplina, neutralidade ou pluralismo por parte dos que analisam os fenômenos materiais em sua imediatez. Caso estes compreendam o mundo em concordância com aqueles que negam a cognoscibilidade da essência, precisamos dizer que esta postura é absolutamente coerente com seus referenciais e afasta-se do pluralismo e ecletismo. Consideramos que esta é a postura mais coerente e necessária no debate científico que se pretende sério.

4. ORTODOXIA DO MÉTODO

Considerando a necessidade de que o debate científico entre as diferentes compreensões de mundo se dê a partir da clareza de posição, trazemos para este estudo a questão da ortodoxia do método, presente nos estudos que realizamos das obras de Lukács (2003) e Tonet (2004). Porém, apesar de encontrarmos nestes dois autores um claro referencial a fim de que possamos explicitar nossa tomada de posição, não podemos deixar de lembrar que tal questão está contida em obras de outros autores, se não de forma clara, destacando-se em um segundo olhar. A título de exemplo, citamos a obra “Sobre a prática e sobre a contradição” onde Mao Tsé-Tung opõe-se aos dogmáticos, apresentando o caráter nocivo ao movimento revolucionário das atitudes daqueles que, negando o caráter antidogmático do marxismo, estavam “[...] não fazendo mais do que amedrontar as pessoas com palavras e frases isoladas, extraídas ao acaso dos textos marxistas. (TSÉ-TUNG, 2009, p.11)”.

É preciso salientar também que a opção de trazer a questão da ortodoxia do método não foi uma decisão de segunda ordem. Foi, antes de tudo, a necessidade de elucidar que esta epistemologia busca de trazer à tona as questões impostas pela materialidade, se tornando assim uma perspectiva que busca romper com dogmatismos, deixando a ortodoxia apenas no que tange ao método de conhecimento da realidade.

Não é à toa que tal debate se fez necessário neste estudo. Não foram poucas as vezes em que, rotulados como dogmáticos e cegos pela leitura marxista da realidade, fomos surpreendidos pela mesma negação do movimento dialético da realidade a que fomos acusados. Nossas práticas têm sido criticadas com a mesma avidez com que dizem que agimos. Deixar de lado a vitalidade e o movimento inerentes ao marxismo é fazer a crítica ao dogmatismo dos marxistas a partir da superficialidade e, da aparência, bem como sabemos. A aparência, ainda que esteja em relação com a essência, não corresponde a esta em absoluto. Neste sentido, Lukács (2003, p.75) ao citar Marx, nos diz que todo fenômeno esconde em sua essência aspectos que na imediatez de sua manifestação não podemos desvendar. Se a aparência de um fenômeno correspondesse integralmente à essência do mesmo, não seria necessário fazer ciência.

Longe de corroborar com a crítica revisionista às obras marxianas, mas no sentido de compreender o que é essencial no entendimento marxista da realidade, é de abordarmos a necessária e inerente revitalização da compreensão de mundo proposta por Marx. Ainda que, não seja possível, para este momento, desenvolver de forma satisfatória todos os aspectos que compõem a compreensão marxista de mundo, é necessário que se identifique aquilo que constitui o seu núcleo central, núcleo este que, no processo histórico de revitalização do marxismo precisa ser resgatado em suas proposições originais.

Compreendemos, com a ajuda de Lukács (2003) que, ainda que algumas proposições marxistas sejam superadas em virtude do desenvolvimento histórico da ciência, não será necessário romper frontalmente com o conjunto da proposição marxista, porque a ortodoxia, em relação a esta compreensão de mundo, diz respeito exclusivamente ao método.

Não temos a pretensão de afirmar que todas as considerações tecidas por Marx no século XIX possam ser aplicadas aos nossos dias de forma imutável. É inegável que a materialidade sofreu alterações inimagináveis na época de Marx, e, portanto, não poderia ele discorrer sobre o que ainda não era material. A título de exemplo, podemos citar o alto desenvolvimento tecnológico em que estamos imersos. Não poderia Marx falar de tais tecnologias (como computadores, comunicação via satélite, etc.) se isto ainda não existia em sua época. Tampouco estaria correto se fizéssemos tal leitura retirando das obras de Marx trechos que se encaixam em outros contextos e fazendo remendos na teoria marxista que deem ideia de que Marx esmiuçou tal desenvolvimento tecnológico. Nosso papel, enquanto

estudiosos desta compreensão de mundo, é capturar da produção marxista, aqueles aspectos que nos permitam fazer a leitura da realidade.

Seguindo em nosso exemplo, compreendemos que mais correto seria dizer que, partindo de uma leitura marxista do mundo, podemos entender que tal desenvolvimento tecnológico não paira na realidade, abstraído de quaisquer relações ou ligações. O desenvolvimento que vivemos hoje corresponde ao movimento histórico do desenvolvimento da ciência, e tais tecnologias estão inscritas em determinado *modo de produção*, cuja legalidade ontológica liga-se à exploração do homem pelo homem, o que também esteve presente em outros *modos de produção*. Nesta leitura, podemos dizer então que, este desenvolvimento tecnológico, relacionando-se a outros fenômenos, compõem uma totalidade. Desta totalidade podemos pinçar, abstratamente, o fenômeno do desenvolvimento tecnológico, para então compreendê-lo em suas múltiplas relações e ligações, entendendo sua identidade e diferença dos outros fenômenos.

Partindo do método marxista, e entendendo que dele não podemos abrir mão, vamos, na medida de nossas possibilidades, revigorando o caráter histórico das proposições marxistas. Vemos em Lukács que

a função do marxismo ortodoxo – a superação do revisionismo e do utopismo – não é, portanto, uma liquidação definitiva de falsas tendências, mas uma luta incessantemente renovada contra a influência perversora das formas do pensamento burguês sobre o pensamento do proletariado. Essa ortodoxia não é guardiã de tradições, mas a anunciadora sempre em vigília da relação entre o instante presente e suas tarefas históricas em relação à totalidade do processo histórico (2003, p.104).

Não cabe a nós, portanto, enquadrar a realidade dentro da teoria marxista, mas sim, partir dela, enquanto compreensão de mundo, para tecermos a leitura das atuais condições históricas em que estamos imersos, desenvolvendo tal leitura a partir do que compreendemos como o método, para nós, o mais adequado ao desvelamento da realidade, o método marxista.

5. CONCLUSÃO

No debate empreendido neste artigo desenvolvemos uma breve exposição de alguns aspectos do método elaborado por Marx. Este caracteriza-se por uma inversão de metodologia científica clássica, dando início – com esse rompimento – não só a uma compreensão radicalmente diversa de método e de ciência, mas, especialmente, funda uma nova teoria geral do ser, uma nova concepção de mundo.

Partindo dessa especificidade do pensamento marxiano, julgamos importante – caso se pretenda desenvolver uma pesquisa segundo a epistemologia marxista – o resgate do pensamento de Marx, considerando este enquanto uma nova concepção ontológica do ser social, ou seja, tomando como ponto de partida de nossa caminhada rumo ao conhecimento da totalidade concreta, esta peculiaridade da natureza da obra de Marx.

Por esse prisma, cumpre destacar a necessidade não só de resgatar o debate do substrato filosófico inerente as diversas epistemologias presentes no debate científico, bem como dos postulados e princípios que orientam o que-fazer epistêmico. Tal desafio, intentamos desenvolver neste artigo, trazendo à discussão alguns apontamos que julgamos importantes sobre a neutralidade ideológica, o pluralismo metodológico e a ortodoxia do método.

REFERÊNCIAS

- LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe** – Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo. 2012.
- LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo. 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- TONET, Ivo. **Democracia ou Liberdade?** 2ª ed. Maceió: Edufal. 2004.
- TONET, Ivo. **Método Científico** - uma abordagem ontológica. 1ª ed. São Paulo: Instituto Lukács. 2013.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.
- TSE-TUNG, Mao. **Sobre a Prática e Sobre a Contradição**. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ⁱ A segunda Internacional caracteriza-se por uma orientação socialdemocrata na interpretação dos escritos marxianos, onde figuram principalmente os nomes de Plekhanov e Kautsky.

ⁱⁱ O marxismo ocidental é colocado em oposição ao marxismo soviético, principalmente no que tange os teóricos filiados ao pensamento stalinista. O marxismo ocidental tem como principais autores Lukács, Korsch e Gramsci.

ACERCA DOS PRECONCEITOS CONTRA OS SOFISTAS

David Velanes de Araújo¹

RESUMO

Platão questionou as ideias dos sofistas. Dos seus diálogos, se pode dizer que suas críticas aparecem mais objetivamente no *Sofista*, no *Político* e no *Górgias*. Nestes, a visão platônica se refere principalmente à questão moral, política e metodológica dos sofistas. Assim, Platão e posteriormente Aristóteles, com a condenação feita ao modo de pensar daqueles indivíduos deixaram uma espécie de opinião pronta que se cristalizou historicamente, absorvida pela tradição até os dias atuais. Tem-se chamado a atenção para o preconceito contra a sofística, ainda pouco debatido nas comunidades filosóficas.

Palavras-chave: Tradição. Discurso. Platonismo. Sofista. Verdade.

ABSTRACT

Plato questioned the ideas of the sophists. Their dialogues, one can say that his criticism more objectively appear in the *Sophist*, the *Statesman* and the *Gorgias*. In these, the Platonic view mainly refers to the moral, political and methodological issue of the sophists. Thus Plato and later Aristotle, with the condemnation of the way of thinking of those individuals left a kind of ready belief that crystallized historically absorbed by tradition to the present day. It has drawn attention to the prejudice against sophistry, yet little debated in philosophical communities

Keywords: Tradition. Speech. Platonism. Sophist. Truth.

1. INTRODUÇÃO

A cidade de Atenas nos séculos V e IV a.C, atingiu o apogeu do regime democrático, mesmo ainda existindo tensões entre facções democráticas, aristocráticas e oligarcas. Nas assembleias se pronunciava a fórmula “Quem pede a palavra?” Onde qualquer cidadão podia se pronunciar. Entretanto, só aqueles que possuíam maior arte de falar e maior arte da persuasão e argumentação detinham o poder de proferir seus discursos políticos, tornando a eloquência um instrumento fundamental de poder (IGLÉSIAS, 2005).

Neste período surgem então os professores de retórica que tinham capacidade para educar os jovens para a vida política na Atenas então democrática. Deste modo, foi travada

¹ Graduado em Filosofia (Faculdade São Bento da Bahia) e especialista em Ensino de Filosofia (Universidade Federal da Bahia), dvelanes@gmail.com.

uma batalha referente à linguagem, ao discurso e a palavra entre sofistas e filósofos, que logrou alto valor para o desenvolvimento da cultura ocidental.

Naturalmente, na antiguidade clássica denominavam-se sábios os homens possuidores de cultura, e tanto filósofos como sofistas eram tidos como sábios pelo vulgo, pois ambos possuíam relevante papel na educação e na formação do homem grego.

Em suas origens, na Grécia antiga, o vocábulo sofista era utilizado para designar a quem se mostrava sábio em alguma atividade. Podia ser na filosofia, na poesia, na música ou na adivinhação, por isso, um sofista era um mestre da sabedoria, e alguém que se propunha a fazer sábio quem recebesse seus ensinamentos. Homens célebres como os sete sábios da Grécia foram chamados de sofistas, implicando com um profundo reconhecimento da sua condição de homens excepcionais. (LOPÈZ, 1996, p. 251).

Pitágoras, filósofo e matemático foi quem propôs trocar o nome de *sábio* pelo de *filósofo*, ou *amigo do saber*, a fim de evitar confundi-los com os demais ditos “sábios” (ABBAGNANO, 2007).

A Sofística constituiu um fenômeno político e pedagógico na antiguidade clássica e foi um movimento que se estabeleceu diante do contexto democrático em Atenas voltado para a política. Porém, a sofística não se restringiu apenas às questões educativas e políticas, pois os sofistas se preocuparam também com questões físicas, metafísicas, éticas e estéticas (KERFERD, 1981).

Em seu sentido histórico se tornou uma corrente filosófica organizada pelos mestres de retórica e também de cultura geral que exerceram forte influência sobre o clima intelectual grego. Segundo Abbagnano (2007) a sofística não se tratou de uma escola filosófica, mas de uma orientação genérica devido às exigências de sua profissão, onde seus fundamentos podem ser assim resumidos no interesse filosófico concentrado no homem e em seus problemas, tal como em Sócrates, no conhecimento que se reduz à opinião e o bem à utilidade, na sustentação da relatividade da verdade e dos valores morais, que mudariam segundo o lugar e o tempo e na oposição entre natureza e lei, onde na natureza prevalece o direito do mais forte.

2. PLATÃO E A SOFÍSTICA

Os sofistas possuindo o poder da arte de falar bem ganharam seu espaço utilizando suas habilidades retóricas. Assim, visando educar os homens para a política, visto ser uma

“necessidade” da época, seus ensinamentos abarcavam todo tipo de saber como meio para atingir fins de ordem prática e empírica.

No livro IX de *A República*, obra que trata de um “Estado ideal”, baseado na idéia de uma constituição perfeitamente organizada, uma oligarquia, onde seus elementos essenciais estariam fundamentados sobre uma ordem metafísico-ontológica, Platão deixa claro sua condenação ao regime democrático que abre as condições de possibilidade para que a opinião se manifeste sem a clareza das ideias absolutas. No diálogo *Político*, ele ainda se refere em relação à democracia como um tipo de constituição imperfeita que,

Todos aqueles que desempenham um papel nessas constituições [constituições imperfeitas] exceto aqueles que possuem conhecimentos, devem ser rejeitados como falsos políticos, partidários e criadores das piores ilusões e visionários deles próprios, momos e grandes charlatões e, por isso, os maiores sofistas de todos os sofistas. (PLATÃO, 1972, p. 260).

Mas, afinal, por que os sofistas seriam considerados por Platão maus sábios? A resposta para essa questão se encontra em quase todos os seus diálogos. Suas críticas estão mais explícitas e objetivas no diálogo intitulado *Sofista*. A crítica que Platão faz aos sofistas é fundamentalmente pelo fato de que só ensinam os meios para alcançar um fim sem visar os aspectos morais. Deste modo, ele também acusa a sofística de fazer prevalecer o que é aparente sobre o real, através da substituição entre o raciocínio mais fraco em prol do mais forte (LOPÈZ, 1996).

No *Sofista*, se desenvolve todo um diálogo em torno da questão do não-ser, para que, através do método dialético seja possível encontrar verdadeiramente a definição do sofista e no que ele difere do filósofo e do político. Neste diálogo, Platão, através da personagem Estrangeiro de Eléia, atribui ao sofista a arte do simulacro, isto é, uma arte da ilusão que faz com que a alma dos indivíduos seja formada por opiniões, em lugar de pela verdade. Vale ressaltar a distinção feita por Platão entre verdade e opinião, onde a verdade compreenderia certeza e infalibilidade e a opinião compreenderia o oposto de ambos. O real é apresentado como objeto da verdade e o que está entre o ser e o não-ser como objeto da opinião (GOLDSCHMIDT, 2002). Ao examinar as bases da distinção entre verdade e erro, apresenta Platão forte crítica da atividade docente dos sofistas, acusados de criar e difundir imagens falsas e simulacros da verdade:

Atribuindo-lhe o simulacro por domínio e caracterizando por embuste a sua obra, afirmaremos que a sua arte é uma arte ilusionista, e, então, diremos que a nossa

alma se forma de opiniões falsas, em consequência da sua arte? Do contrário, o que poderemos dizer? (PLATÃO, 1983, 240d).

Logo, a opinião concebe os não-seres como sendo de algum modo. Nota-se que nesse diálogo a noção de não-ser é completamente reformulada, onde o não-ser não é mais o inexistente: passa a ser atributo do sofista, contrariando, assim, a noção parmenídica, onde o não-ser nada é: “(...) nunca de modo algum é possível que o não-ser seja.” (ROSS, 1986, p. 140).

Ross (1986), afirma que o personagem Estrangeiro era um discípulo de Parmênides e, portanto, não haveria ninguém melhor para refutar as teses do próprio Parmênides. Ele coloca o não-ser como uma classe e afirma que este não consiste na não-existência, mas na diferença e no enunciado falso ou na opinião falsa, logo, o não-ser pode ser pensado, isto é, o não-ser passa a representar a figura do sofista.

Mas Platão propôs seis definições suficientemente claras e depreciativas no que diz respeito aos grandes oradores, a saber, (1º definição) que o sofista é aquele que, com o pretexto de ensinar, busca o lucro e dinheiro. Para tanto, seus alvos eram os jovens ricos porque poderiam pagar. (2º definição) O sofista é aquele que comercializa o ensino das virtudes. Esta definição será desenvolvida por Sócrates, no diálogo *Protágoras*, indagando acerca da seguinte questão: “sobre o que um sofista pode acrescentar de melhor com seus ensinamentos à alma?” (PLATÃO, 1986, 313a.). Segundo Protágoras, é a virtude, pois seria ela mesma o objeto de seu ensino. Por isso ele tenta mostrar como a virtude pode ser ensinada. Para Goldschmidt (2002), Protágoras:

(...) entende a Virtude como fragmentada em várias espécies (ciência, justiça, coragem etc.) Ao contrário de Sócrates que a virtude é uma. Por isso seria inútil pedir ao sofista uma definição de Virtude. Sócrates vê que é necessário reconduzi-las à unidade, compreender que ela é ciência. As virtudes múltiplas da qual Protágoras acredita são apenas pseudovalores. Sócrates quer conhecer o valor verdadeiro, logo ele precisa definir o que é a Virtude. Mas se esta é ciência, estranho será se não poder ser ensinada. Logo é necessário examinar a natureza de cinco espécies de virtude.(p. 130).

O sofista (3º e 4º definição) ainda é caracterizado como aquele que se propõe ensinar as virtudes em troca de produtos comerciais, sejam estes de segunda-mão ou trocados diretamente pelo produtor, como o homem tagarela que usa seu discurso em disputas privadas, tendo em vista o lucro. Em seguida, sofista é aquele (5º definição) que utiliza o método erístico que deve purificar a alma de toda ignorância como uma forma de comércio, e

por fim (6ª definição) Platão coloca o sofista como refutador que mostra ao ignorante as suas contradições e falta de fundamentos em suas palavras. É nesse sentido que Sócrates pergunta a Hipócrates no diálogo *Protágoras*: “Sabes a que espécie de perigo vai expor sua alma?” (PLATÃO, 1986, p. 98).

Em outras palavras, Platão conclui que o sofista é o caçador interesseiro de jovens ricos, negociante nas ciências relativas à alma, varejista, com grandes habilidades no discurso pela *erística*² e que podem através desta arte purificar a alma. Mas para Platão, em relação a esta última característica, o que o sofista tem é apenas a aparência. Destarte, os sofistas segundo o pensamento platônico visavam formar contraditores, assim como eles, para irem participar dos discursos particulares e políticos onde nenhum assunto lhes escapava. No entanto, é impossível que um homem saiba tratar de todos os assuntos. (PLATÃO, 1972, p. 156-157). Platão tem um grande cuidado na sexta visão que coloca o sofista como refutador, tal como Sócrates, por isso ele faz a distinção a aparência que seria da essência do próprio sofista e a realidade que seria própria do filósofo.

Do conjunto dos diálogos de Platão se destaca então a figura doravante tradicional da sofística. Ela é desconsiderada em todos os planos. Ontológico: o sofista não se ocupa do ser, mas se refugia no não-ser e no acidente; lógico: ele não busca a verdade nem o rigor dialético, mas apenas a opinião, a coerência aparente, a persuasão, e a vitória na justa oratória; ético, pedagógico e político: ele não tem em vista a sabedoria e a virtude, tanto para o indivíduo quanto para a cidade, mas visa ao poder pessoal e ao dinheiro; literário mesmo, já que as figuras de seu estilo são apenas intumescências de um vazio enciclopédico. (CASSAN, 1990. p. 9).

Ross (1986) afirma que no diálogo *Político* visto ser uma continuação do *Sofista*, Platão mostra que é na figura do sofista que se deve descobrir algo de relevante para a pesquisa do político. É no mundo das formas estáveis e perenes que o diálogo chamado *Sofista* faz sua investigação. E o diálogo *Político* retoma a ideia de que o ideal para a *polis* seria a existência de um rei filósofo, que pudesse governar sem necessidade de leis.

²Erística: Prática de contenção verbal sem consideração pela verdade. CONFORD, F. M. Antes e depois de Sócrates, 20001, p.41.

“Arte de combater com palavras, ou seja, vencer nas discussões. Foi cultivada na Antigüidade pelos sofistas e pela escola megárica, cujos membros foram chamados, por antonomásia, de “erísticos” (DIÓG L, II, 106). Em *Eutidemos*, Platão dá um exemplo vivo do modo como essa arte era exercida em seu tempo. Os interlocutores do diálogo, os irmãos Eutidemos e Dionisodoro, divertem-se em demonstrar, p. ex., que só o ignorante pode aprender, e logo depois que só o sábio aprende; que se aprende só o que não se sabe e depois que se aprende só o que se sabe, etc. O fundamento de semelhantes exercícios é a doutrina compartilhada por megáricos, sofistas e cínicos, de que o erro não é possível porque, não se podendo dizer o que não é (que equivale a não dizer), sempre se diz o que é, logo a verdade”. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. P. 351.

(PESSANHA, 1991). Neste sentido o *Político* é um diálogo que se ocupa da arte de governar, mas, em parte, se relaciona com a doutrina das ideias. Com efeito, neste diálogo através do método da divisão dicotômica, a política é caracterizada como a ciência do pastor em relação ao rebanho que provém acima de tudo da ideia de que político ser diferente do sofista, a saber, um animal de instabilidade (GOLDSCHMIDT, 2002).

O político aqui é caracterizado como um pastor, e logo depois como um guardador de rebanhos. Seguindo o raciocínio dialético, pode-se, então chegar até à definição do verdadeiro governante. Definir quem é o político é agora a tarefa do personagem “Estrangeiro”, mas Platão não deixa de fazer a sua crítica. Numa passagem do *Político*, ele diz que os sofistas são:

(...) uma raça de tribos numerosas ao que parece à primeira vista. São homens que em grande número se parecem a leões, centauros e outros monstros dessa espécie e que, em maior número ainda, se assemelham a sátiros e outros animais fracos, mas astuciosos, que rapidamente trocam entre si as aparências exteriores e propriedades. (PLATÃO, 1972, p. 247).

É interessante destacar que segundo Platão, o político é colocado como um ser “pior” que os próprios sofistas, mas que possuem as mesmas habilidades destes. Os sofistas aqui aparecem apenas como meros indivíduos que formam bandos que se enveredam na política.

Platão buscou também criticar o método dos sofistas que fica evidente no diálogo *Górgias*, sobre a falta de compromisso com a verdade por parte do personagem Pólo, que sendo ainda um discípulo de Górgias se apresenta para dialogar com Sócrates em lugar de seu mestre, com o seguinte argumento: “Que importa, se o fizer cabalmente para ti?” (PLATÃO, 1989, p. 49). Esta passagem denota uma das causas que levaram os sofistas a serem acusados de fazer prevalecer a razão mais fraca, a saber, de que não importava encontrar a verdade, mas, sim, calar o opositor com artifícios ministrados pelos oradores. Outro ponto que sustenta essa crítica se revela sobre as teses de Protágoras, onde Souza (2003) ressalta que qualquer enunciado é considerado verdadeiro, e que, portanto, a verdadeira sabedoria está naquele que faz triunfar a opinião possuidora de mais valor, haja vista que o que se entende como valor deverá sempre submetido ao que é coerente e eficaz.

O método dos sofistas se assenta no ensino da retórica, mas qual é a essência da retórica? Assim, Sócrates deixa Górgias numa situação de contradição, e acaba ele mesmo definindo a retórica como uma forma de adulação que contradiz a política. Portanto, se os sofistas em geral são mestres da oratória, como já se viu, logo, são adutores. Então,

Goldschmidt (2002) esclarece a ideia de Platão de que é em vista da exclusão e do desprezo que os oradores devem ser submetidos, já que se trata de aduladores, pois são eles dentro da cidade que retém grande poder. Logo, todo percurso deste diálogo visa confirmar a condenação platônica da retórica.

Uma grande comparação feita por Platão entre o método dialético e a erística é o de que,

(...) quem conhecer a arte de refutar basta querer levar para melhor e convencer à maioria dos ouvintes que quem expõe sua doutrina por meio de discursos nada entende do que se propõe falar ou escrever (...) Interrogar e responder é próprio tanto da erística como da dialética. Mas só a dialética tem o título de ciência verdadeira, porque visa conhecer a essência dos objetos. (GOLDSCHMIDT, 2002 p. 6).

Percebe-se, então, que as críticas direcionadas aos sofistas primeiro se assentam em um cunho moral. Tais críticas parecem não ser suficiente para abater a atividade dos sofistas, então Platão elabora a crítica gnosiológica colocando os sofistas como indivíduos que nada sabem o que ensinam. Esta crítica leva à condenação do método da erística, pois através deste método nenhum conhecimento verdadeiro será dado. Para Platão, apenas o método dialético tem o caráter de alcançar a essência verdadeira das coisas.

3. SOBRE O PRECONCEITO DA TRADIÇÃO FILOSÓFICA

Como foi expresso anteriormente, são excessivamente profundas as críticas e a visão deixadas por Platão sobre os sofistas em seus diálogos. Para investigar a sofística, dependemos, em boa parte, das informações buscadas em seus diálogos. O seu legado influenciou profundamente a tradição filosófica de modo que a visão que ficou sobre os sofistas se refere à maneira fundamentalmente platônica de concebê-los.

A história da filosofia que é platônica e aristotélica, fundamentada na metafísica do ser, contribuiu significativamente para se compreender mal e negativamente a heterodoxia sofística. Pelas reavaliações que a sofística recebeu, são em síntese afirmações das desvalorizações antigas, atribuídas por Platão. Aristóteles por sua vez não só reduz a sofística a uma sombra danosa, mas cria uma visão mais profunda de exclusão. Sendo assim, a sofística seria algo condenado ao mutismo das coisas, que fala apenas por falar, sem na verdade, nada dizer, relegando deste modo, os sofistas a “plantas que falam” e os colocando nos confins da humanidade (CASSAN, 1990).

A tentativa de interpretar a sofística em uma linha mais contextualizada na ótica do mundo contemporâneo mal começou (KERFERD, 2003), pois Platão é uma figura importante e constante em todas as épocas do pensamento ocidental que pretendeu buscar uma verdade examinando todas as hipóteses e caminhos a ser trilhado pelo pensamento, fazendo da filosofia um verdadeiro amor à sabedoria como se fosse uma espécie de ginástica espiritual. Sua presença foi decisiva na construção do pensamento cristão, pelas tentativas de harmonização entre fé religiosa e razão filosófica e, posteriormente, influenciando o pensamento político moderno (PESSANHA, 2005).

Dinucci (2004) mostra que a adequação do platonismo ao cristianismo trouxe através de seus adeptos uma cristalização da visão de platônica sob uma forma de preconceito, isto é, a ideia de um inimigo mau, inferior é característica do cristianismo estruturada na cultura ocidental que nos impede de enxergar nas obras platônicas o quanto Platão reconhecia o valor daqueles sábios elegendo os sofistas como seus adversários intelectuais. Portanto, há um reconhecimento pelo filósofo sobre o valor da sofística, caso contrário, a sofística seria algo indiferente e inútil para ele. Naturalmente, o cristianismo teve grande influência nesse contexto, pois foram os cristãos que perseguiram e tentaram fulminar todo aspecto da cultura clássica que lhes parecia inútil ou que atrapalhasse a difusão de seus ideais, onde escolas filosóficas foram fechadas por ordem dos imperadores cristãos. A sofística não deixou de ser incluída deste processo de exclusão já que fazia parte daquela cultura teoricamente laica. Neste sentido, as palavras de Nietzsche são elucidativas nessa questão quando faz uma de suas impetuosas críticas ao cristianismo:

Em vão todo o trabalho do mundo antigo: não tenho palavras que expressem o meu sentimento sobre algo de tão monstruoso. E ao considerar que o seu trabalho era um trabalho preliminar, que com uma autoconsciência granítica se lançara justamente apenas o fundamento para um trabalho de milénios, em vão todo o sentido do mundo antigo!... Para que serviram os Gregos? Para quê os Romanos? Todos os pressupostos de uma civilização erudita, todos os métodos científicos aí se encontravam já, tinha-se já estabelecido a grande e incomparável arte de bem ler – o pressuposto para a tradição da cultura, para a unidade da ciência; a ciência da natureza, em ligação com a Matemática e a Mecânica, achava-se no melhor caminho – o sentido dos fatos, o último e mais valioso de todos os sentidos, tinha as suas escolas, a sua tradição velha já de séculos! Compreende-se isto? Tudo o que é essencial para se poder enveredar pelo trabalho fora encontrado: os métodos, importa dizê-lo dez vezes, são o essencial, e também o mais difícil e ainda o que há mais tempo tem contra si os hábitos e a preguiça. O que hoje reconquistámos com indizível autodomínio – todos, de fato, temos ainda de algum modo no corpo os maus instintos, os instintos cristãos –, o olhar livre perante a realidade, a mão circunspecta, a paciência e a seriedade no que há

de mais pequeno, a total proibidade do conhecimento – tudo isso já lá estava! Há mais de dois milénios! E, mais ainda, o tato e o gosto bom e apurado! «Não como domesticação cerebral!» Não como a formação «alemã», com maneiras de brutamontes! Mas como corpo, como gesto, como instinto – numa palavra, como realidade... Tudo em vão! Da noite para o dia, simplesmente uma recordação! Gregos! Romanos! A excelência do instinto, o gosto, a investigação metódica, o génio da organização e da administração, a fé, a vontade para o futuro humano, o grande sim a todas as coisas visível enquanto imperium romanum, visível para todos os sentidos, o grande estilo não já simplesmente arte, mas feito realidade, verdade, vida... E não foi sepultado da noite para o dia por um fenómeno da natureza! Não foi derrubado pelos Germanos ou por outros tardígrados! Mas foi desfigurado por vampiros astutos sub-reptícios, invisíveis, anémicos!(NIETZSCHE, 1997, p. 59).

Um exemplo desse efeito cristão é mostrado pelo próprio Dinucci (2004) quando ilustra em seu artigo intitulado de *Miscelânea Sofística*, a depreciação que o filósofo Jaques Maritain (adepto cristão) faz sobre a sofística em sua obra *Introdução Geral à Filosofia*. Assim, Dinucci insiste:

Diz-nos Maritain (p.45) sobre a Sofística e o período dos físicos que a antecedeu: Não é de se admirar que este período de elaboração tenha levado a uma crise intelectual, em que certo mal do espírito ia pôr tudo em perigo. Esse mal do espírito é a Sofística ou a corrupção da Filosofia. O ataque de Maritain à Sofística prossegue (p.45): A Sofística não é uma doutrina; é antes uma atitude viciosa do espírito... Professores ambulantes que recolhiam honras e dinheiro, enciclopedistas, conferencistas, jornalistas se assim podemos dizer, super-homens ou diletantes, os sofistas eram, pois, tudo menos sábios. Hípias... lembra um herói da renascença italiana. Outros levam-nos a pensar nos “filósofos” do século XVIII ou nos “cientistas” do século XIX. O que se pode dizer como sendo o mais característico em todos, é que queriam as vantagens da ciência, sem querer a verdade. (DINUCCI, 2004, p. 10-11).

Nessa perspectiva, Nietzsche (1992) chama a atenção para os preconceitos oriundos dos sentimentos e instintos do ser humano que são tratados como ideias objetivas e aceitos universalmente, construídos pela história e pela cultura que se estabeleceu, e que são aprendidos pela educação. É preciso, portanto, se libertar dos preconceitos e dos valores tradicionais a fim de reafirmar outros valores da vida e do pensamento superando o tradicional. Desta forma, Nietzsche adverte que mesmo sobre o grande peso de filósofos como Platão e Aristóteles, é possível como atividade filosófica redimensionar e colocar em questão sistemas de pensamentos e os aspectos negativos originados a partir deles (no caso da sofística, primeiramente o platonismo e depois o cristianismo) e incorporados pela tradição filosófica durante todos esses séculos.

Interessante ainda é destacar que Nietzsche aprofunda suas críticas ao platonismo quando se refere ao cristianismo. Este seria a vulgarização daquele. Portanto, aqui, supõe-se sutilmente uma conclusão, a saber: a sofística foi atacada por Sócrates e Platão em sua origem, mas foi na era cristã que suas raízes foram abatidas e renegadas profundamente.

Mas Nietzsche vai além, crítica também o método dialético utilizado por esses dois filósofos. No aforismo seis de sua obra *Crepúsculo dos Ídolos* ele diz que a dialética é o método dos fracos e pouco convincente, usada quando não se encontra nenhuma outra saída para o discurso. Como método cujo efeito fácil se dissipa, a dialética só serve como (...) saída drástica nas mãos daqueles que não possuem nenhuma outra arma. É preciso que se tenha de estabelecer à força o seu direito: antes disto não se faz uso algum dela. (NIETZSCHE, 2006, p. 30). Com efeito, o filósofo alemão põe em questão a filosofia e o método desses filósofos antigos que combateram incansavelmente os sofistas. Embora ele manifeste profundamente sua rejeição à tradição filosófica, com sua transmutação dos valores, ele não faz diretamente nenhuma menção a favor de novas interpretações acerca dos sofistas.

O que se pretende comunicar é que a tradição trouxe para nós um tipo de opinião pronta sobre a sofística como uma espécie de (pre)conceito, onde se coloca em dúvida se os sofistas forneceram algum tipo de contribuição realmente importante para a história do pensamento (KERFERD, 2003). Outro exemplo semelhante a aquele mostrado por Dinucci pode também ser facilmente encontrado em vários manuais atuais de filosofia quando se referem ao pensamento antigo. Por exemplo, Iglésias (2005) em seu livro *Curso de Filosofia* no capítulo intitulado “Pré-Socráticos: Físicos e Sofistas” ao se referir sobre a disputa verbal entre a dialética socrático-platônica e a erística e também sobre a possibilidade da política como ciência, diz:

Ao contrário de Sócrates, esses sofistas não tinham o menor interesse em alcançar conhecimento algum. O que eles queriam era ridicularizar o adversário, confundi-lo, refutá-lo a qualquer preço, ganhando assim a disputa. Para isso, não tinha menor escrúpulo em viciar os argumentos, criando dessa forma os argumentos sofísticos, argumentos erísticos ou simples sofismas (...) Racionalmente, os sofistas... Ah! Esses fizeram misérias. Eles foram capazes de mostrar, racionalmente, que o conhecimento científico não existe, que cada homem é a medida de suas própria contradição. Mas sobretudo, eles foram capazes de provar que há uma cisão irremediável entre *physis* e *nomos*, que *nomos* não tem outro fundamento além do arbítrio e da convenção humana. Se, por um lado, se abrem enormes perspectivas de liberdade para a ação política, por outro se fecha a possibilidade de se construir a política como ciência. (IGLÉSIAS, 2005, p. 43, 47).

Os textos clássicos tem sido interpretados de forma inversa, e é deste modo que seus comentadores os tratam como algo morto no passado. Os textos falam, e é preciso amplificar seus sentidos aos nossos ouvidos contemporâneos. Só assim podemos perceber que as ideias dos antigos continuam mais vivas do que nunca. Torna-se necessário se ater à história e aos fatos para se desvincular dos preconceitos seculares para “descaracterizar a célebre e infundada distinção entre Sofística e Filosofia, que coloca a primeira como uma anti-Filosofia”. (DUNICCI, 2004, p.4).

Nessa linha, segundo vários autores, apenas em Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), vinte e dois séculos depois, que os sofistas da antiga Grécia começaram a ser pensados diferentemente da visão platônica (CASSAN, 1990; KERFERD, 2003).

Devemos reconhecer em Hegel, particularmente em seu livro *Lições Sobre História da Filosofia*, publicado em 1833, o mérito de realizar o primeiro grande esforço por reinterpretar o papel dos sofistas. Nunca houve razões sólidas para rebaixar a experiência educativa dos sofistas, por isso é preciso admitir que depois de Hegel isto se tornou óbvio. (...) Hegel desaloja todos os lugares comuns e inaugura outra percepção a respeito dos sofistas, criando para eles uma nova dignidade. Mostrando a potencia que pode alcançar a reflexão, a mesma que os reconhece-los como pioneiros, e os tornam professores gregos. Ele argumenta que os sofistas veio para substituir os velhos mestres, e para criar uma nova cultura. (LOPÉZ, 1996, p. 258).

Mas é interessante as análises feitas por Cassan em seu livro intitulado *Ensaio Sofísticos*, onde Hegel em sua obra supracitada, apesar de mostrar o quando Górgias possui razão sobre a questão do “não-ser do ser”, e sobre a inauguração por Protágoras sobre a “consciência reflexiva”, os sofistas ainda são tratados no plano prático como aqueles indivíduos imorais que preferem o poder e o dinheiro. E Cassan insiste,

As interpretações mais recentes não são de forma alguma exceção. G. B. Kerferd, por exemplo, em *The Sophistic Movement*, se surpreende de que, em um mundo tão pouco platônico como o nosso, a rejeição da sofística permaneça tão mal questionada. Mas em sua própria reinterpretação, pinta a imagem de uma sofística, hiper-racionalista, aplicando “ a razão para buscar a compreensão dos processos racionais quanto irracionais”: os sofistas têm finalmente sempre, para Kerferd, como para Platão e Aristóteles, o defeito/mérito de querer dizer adequadamente a indizível realidade fenomenal. (CASSAN, 1990, p. 16).

Cassan (1990) prossegue afirmando que Heidegger repensa a filosofia sob a luz do ser criando a partir de uma interpretação ontológica sobre o subjetivismo protagórico tornando Protágoras o “Descartes da metafísica grega”, porém, ainda assim, o logos da sofística é um

objeto de uma autêntica interpretação. Todavia, ela ainda é vista e medida em relação à ideia de verdade platônica. Heidegger ao comentar o princípio da não-contradição do ser afirma que toda contradição feita por um homem falta seu ente e a si mesmo.

Porém, se formos pensar em uma consideração plausível sobre a sofística devemos de fato recorrer a que é feita por Werner Jaeger em sua obra *Paidéia, A formação do homem grego*, que embora não deixe de reconhecer a posição crítica socrático-platônica à sofística, também mostra uma nova direção ao afirmar que a sofística contribuiu de maneira positiva na educação, efetivando sólidos fundamentos pedagógicos. Talvez, por esse motivo, o próprio Platão e seu discípulo Aristóteles combateram tanto a arte sofística, pois um sofista era capaz de fazer com que suas palavras se tornassem aparentemente verdadeiras e bem fundamentadas, por via da persuasão.

Entretanto, na perspectiva de Jaeger também se percebe que a sofística na antiga Grécia é tido como algo essencialmente negativo para a sociedade grega. Embora o autor ressalte a importância da sofística no fenômeno da educação, quando se refere ao uso de toda arte da eloquência, o falar bem, a arte retórica, mostra que esta foi utilizada não em vista da verdade (*alethéia*) como fazia Platão através de sua dialética, pois para um sofista, seria mais fácil e mais conveniente divergir de uma linha de pensamento que até então se assumia, do que mantê-la; ser-lhe-ia mais fácil confundir coisas diferentes do que contrastá-las, pois, contrastando-as, teria que explicitar as diferenças (JAEGER, 2003). É deste modo que várias interpretações modernas que pretendem “reabilitar” a visão sobre a sofística, continuam a usar o termo “sofisma” igualmente no sentido usado por Platão.

Obviamente, não se pretende aqui vasculhar a vasta história da filosofia em busca de argumentos que comprovem a visão negativa ou positiva da sofística já que seria uma tarefa extremamente árdua e ambiciosa. Mas demarcar que foi em razão das doutrinas influenciadas por Sócrates e Platão que os sofistas passaram a ser vistos e apresentados na história do pensamento como homens sem escrúpulo, mentirosos, individualistas, descomprometidos com o conhecimento e que nada que produziram na Grécia antiga, foi positivo para o desenvolvimento do pensamento. Outrossim, foi nessa ótica que o preconceito contra o movimento sofista cresceu a partir dos argumentos tendenciosos e incompletos de suas ideias, formulados primeiramente pelos filósofos gregos e posteriormente pelo cristianismo, onde ambos lograram profundo peso no pensamento ocidental.

Mas por fim, Cassan (1990) traz uma visão instigante quando vê em Freud e em Lacan através da psicanálise, que o sofisma ou o chiste sofisticado aparece de forma ambivalente.

Primeiramente como um erro de raciocínio ou um não-sentido, e secundamente de forma valorizada como prazer de jogar com as palavras.

O sofisma diz assim a verdade do desejo e libera do jugo da “razão crítica”: é um exercício de liberdade. Se o sofisma se torna “o porta voz da verdade”, é porque exalta por meio da suspensão da inibição, no lugar da “verdade filosófica”, essa verdade mais verdadeira que é, aos olhos de Freud, a expressão do inconsciente. (CASSAN, 1990, p.18).

Destarte, para a autora a psicanálise seria a sofística em um sentido inverso à aquele apresentado por Aristóteles. Seria uma objetivação da perda que o falante tem ao falar por prazer. Uma perda e um lucro constituído de autonomia e força discursiva, isto é, de um discurso diferente ou alternativo do de Platão e Aristóteles. É neste sentido que a sofística pode contribuir à sua maneira tanto na filosofia, como na política e também na literatura (CASSAN, 1990).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aparecimento dos sofistas foi resultado de profunda crise do mundo grego motivada por circunstâncias internas e externas. Ao se aprofundarem os conhecimentos sobre as civilizações orientais, surgiram novos horizontes e se incentivou o intercâmbio cultural. Internamente os regimes aristocráticos desmoronavam por toda a Grécia e cediam lugar à democracia a qual exigia do cidadão que se manifestasse em praça pública e que estivesse apto a convencer seus pares do ponto de vista que defendesse. Com isso, se consolidava uma burguesia desejosa de adquirir um saber que antes lhe era interdito (ARAUJO, 2013).

De fato, não podemos negar que Platão tinha suas razões para criticar os sofistas. Todavia, devemos compreender que a sofística em seu contexto estava voltada para a ação. Neste caso, a ação política é determinante da reflexão, a qual não apresenta conteúdo idealista, mas atende ao que é prático e imediato. A argumentação é organizada tendo em vista as discussões públicas, a capacidade de demagogia, pois a palavra está a serviço da ação na vida pública. Nessa perspectiva, os sofistas desenvolveram uma forma pensar autônoma e consciente sobre a vida prática em uma sociedade que procurava se reerguer espiritualmente pela formação do homem (KERFERD, 1981; JAEGER, 2003).

Portanto, desta forma, a sofística constituiu um fenômeno com um alto significado na história da educação, pois foi com os sofistas que a *paidéia* ganhou um sentido e um

significado mais profundo, isto é, a educação passou a ser tratada de forma mais consciente e racional (JAEGER, 2003).

A sofística não foi um fenômeno científico, mas uma invasão do espírito grego sobre os problemas práticos que surgiram, sobretudo de problemas pedagógicos e sociais, decorrentes de um Estado economicamente e socialmente decaído. Com efeito, os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação porque foram eles que estabeleceram a fundamentação prática e teórica da pedagogia, seguida ainda nos dias de hoje.

De qualquer forma, nos tempos em que viveram os sofistas, se pensava que suas atividades não passavam de uma arte atrelada às situações políticas da época. Infelizmente, todos os documentos reais e prováveis sobre os sofistas foram perdidos no tempo, por isso todo conhecimento que temos sobre os mesmos são sempre deficientes ou platonicamente influenciados, nos impedindo de ter uma compreensão total do que realmente significou a sofística. Os escritos gramaticais, os escritos peripatéticos e alexandrinos, tal como os escritos sobre retórica, se desfizeram no tempo (CASSAN, 1990; ARAÚJO, 2013).

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARAÚJO, David Velanes. As Contribuições dos Sofistas Para o Fenômeno da Educação numa Perspectiva Contemporânea. **Cadernos do PET Filosofia**, Vol. 4, n.7, Jan-Jun, 2013, p.53-64.
- CORNFORD, Francis MacDonal. **Antes e depois de Sócrates**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DINUCCI, Aldo Lopes. Miscelânea Sofística. **Cadernos UFS**, Vol. 6, n 1, Fascículo 3. Jan-Dez, 2004, p. 3-22.
- GOLDSCHMIDT, Victor. **Os diálogos de Platão. Estrutura e método dialético**. São Paulo: Loyola, 2002.
- GUTHRIE, W. **The Sophists**. New York: Cambridge University Press, 1996.
- IGLÉSIA, Maura. Pré-Socráticos: Físicos e Sofistas. In: Antônio Rezende (Org.). **Curso de Filosofia**: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. Cap. 1.
- JAEGER, Werner. **Paidéia, a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- KERFERD, George Briscoe. **The Sophistic Movement**. New York: Cambridge University Press, 1981.
- LOPEZ, Ricardo. Sofistas Griegos: Nuevos Maestros, Viejos Maestros. **Ars Brevis**, (2): 251-278, 1996.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. **Crepúsculo dos Ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. **O Anticristo**. Lisboa, Guimarães Editores, 1997.
- PESSANHA, José Américo Motta. Platão e as Ideias. In: Antônio Rezende (Org.). **Curso de Filosofia**: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. Cap. 2.
- PLATÃO. **Republica**. Editora Best Seller, Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **Górgias**. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1989.
- _____. **Protágoras**. Fortaleza: UFC, 1986.
- _____. “Político”. In: *Col. Os Pensadores*. Abril Cultural: São Paulo, 1972.
- _____. “Sofista”. In: *Col. Os Pensadores*. Abril Cultural: São Paulo, 1972.
- ROSS, David. **Teoria de las ideas de Platon**. Madrid: Cátedra, 1986.
- SOUZA, Eliane Christina. “Protágoras, interlocutor do estrangeiro de Eléia”. In: **Boletim do CPA**, n° 15. Campinas: UNICAMP, 2003.

TOTALITARISMO E NATALIDADE

José João Neves Barbosa Vicente¹

RESUMO

A reflexão sobre o fenômeno totalitário levou Arendt a considerar o “fato da natalidade” como possibilidade de um “novo começo”, capaz de instaurar e preservar o mundo humano e comum. Isto é, um mundo enquanto abrigo e assunto dos homens. Deste modo, o objetivo deste artigo é refletir sobre o conceito de natalidade como uma atitude de Arendt em analisar o homem enquanto autor do artifício humano e como um ser envolvido com os outros homens por meio da ação e da fala.

Palavras-chave: Ação. Milagre. Natalidade. Pluralidade. Totalitarismo.

ABSTRACT

The reflection on the totalitarian phenomenon led Arendt to consider the “fact of natality” as a possibility for a “new beginning”, able to establish and preserve the human world and common. That is, while under a world of men and matter. Thus, the aim of this paper is to discuss the concept of natality as an attitude of Arendt in analyzing man as author and as a human artifice be involved with other men through action and speech.

Keywords: Action. Miracle. Natality. Plurality. Totalitarianism.

A reflexão sobre a morte é uma ação comum na tradição filosófica, mas não se pode dizer o mesmo em relação à vida, ao nascimento². No Fédon (64a), por exemplo, Platão afirma que quando “uma pessoa se dedica à filosofia no sentido correto do termo... sua única preocupação consiste em preparar-se para morrer”. Uma obsessão traduzida por Heidegger em *Ser e tempo* (2007, p.309-15) como a possibilidade mais própria do *Dasein*, isto é, o *Dasein* é um “ser-para-a-morte”. Talvez, como observou Ricoeur, a morte ganhou espaço no pensamento filosófico porque “é mais patética, as piores ameaças parecem vir à nossa frente” (RICOEUR, 1988, p.407).

Arendt, no entanto, rompe com o silêncio dos filósofos e reflete sobre o nascimento³,

¹ Graduado e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Professor Assistente de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), josevicente@bol.com.br.

² O nascimento é um evento que raramente aparece no centro do pensamento dos filósofos. Que motivo teriam eles para silenciarem sobre este evento que marca o início de nossas vidas? Seria a dominação masculina que por muito tempo caracterizou a filosofia?

³ Foi, portanto, através de uma mulher (Hannah Arendt) que a questão do nascimento encontrou seu espaço nos discursos filosóficos. Outras figuras femininas da filosofia do século XX (Maria Zambrano,

sobre o conceito de natalidade como algo miraculoso que se opõe à morte e funda o mundo. De certo modo, a natalidade rompe com a mortalidade na medida em que é promessa de novas iniciativas e de novos começos. Na perspectiva arendtiana, portanto, embora o homem seja um ser fado à morte, ele não nasce para morrer, mas a fim de começar algo novo⁴.

Devemos sublinhar, no entanto, que a reflexão sobre o conceito de natalidade que percorre toda a obra de Arendt como uma verdadeira corrente subterrânea, não significa uma mera valorização biológica, mas um acontecimento radical através do qual entramos no mundo como uma novidade capaz de dar início a algo novo. O ato de nascer simboliza “a salvação potencial do mundo... a espécie humana contínua e perpetuamente se regenera a si mesma” (ARENDR, 1988, P.169).

O sentido e o alcance desse conceito ficam evidentes quando levamos em consideração a obra *Origens do totalitarismo* (1989) publicada em 1951, em que Arendt enfrenta a difícil tarefa de compreender o fenômeno totalitário que, segundo ela, “indica uma terrível originalidade, que nenhum paralelo histórico é capaz de atenuar” (ARENDR, 1993, p.41). Um regime que destruiu a pluralidade humana que é “não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda a vida política” (ARENDR, 2009, p.15), bem como as categorias e os conceitos da tradição: a “alternativa sobre a qual se baseiam, na filosofia política, todas as definições da essência dos governos, isto é, a alternativa entre o governo legal e o ilegal, entre o poder arbitrário e o poder legítimo” (ARENDR, 1989, p.513)⁵.

Simone Weil) insistiram, também, sobre a importância de se interrogar sobre o nascimento e não apenas sobre a morte.

⁴ Existem diferenças claras entre Arendt e Heidegger. Por exemplo, Heidegger enfatiza a solidão necessária para a autenticidade, Arendt enfatiza o âmbito público e político criticando vigorosamente a evasão do filósofo da política e sua falta de juízo político adequado. Quando ela discute o conceito de natalidade, mesmo sem nunca ter mencionado Heidegger diretamente, ela apresenta uma das suas mais importantes discordâncias em relação à teoria deste filósofo, pois ataca a noção heideggeriana de vida autêntica envolvendo o “ser-para-a-morte”. Não há como negar que quando Arendt enfatiza o agir com os outros, ela está se opondo diretamente à ênfase de Heidegger na necessidade de examinar solitariamente a própria mortalidade visando à autenticidade.

⁵ A dominação totalitária cujas leis são extraídas da natureza e da história (seleção e luta de classes) é, para Arendt, “uma forma de governo cuja essência é o terror e cujo princípio de ação é a lógica do pensamento ideológico” (ARENDR, 1989, p.526). O terror tem a função de transformar os homens em seres de reflexos condicionados, capazes de lealdade total, irrestritas, incondicional e inalterável: “horribéis marionetes com rostos de homem, todos com o mesmo comportamento do cão de Pavlov, todos reagindo com perfeita previsibilidade mesmo quando marcham para a morte” (ARENDR, 1989, p.506). Para isso, mata-se no indivíduo, a pessoa jurídica, privando-o de seus direitos; depois a pessoa moral, tornando sua morte anônima e sua consciência inútil; por fim, sua identidade única, através da tortura. A função da ideologia é conhecer e explicar “os mistérios de todo o processo histórico – os segredos do passado, as complexidades do presente, as incertezas do futuro – em virtude da lógica inerente de suas respectivas ideias” (ARENDR, 1989, p.521). Portanto, o totalitarismo provou “que o homem pode concretizar visões do inferno sem que o céu caia ou a terra se abra” (ARENDR, 1972, p.184).

Portanto, o surgimento dos regimes totalitários e suas práticas, ao em vez de fazer com que Arendt desistisse de pensar e considerar que tudo estava perdido, fez com que ela acreditasse na capacidade humana de iniciar algo novo “contida na natalidade, no fato de que os seres humanos aparecem no mundo em virtude do nascimento”. Ou seja, “os homens são equipados para a tarefa fundamentalmente lógica de construir um novo começo” (ARENDR, 1980, p.169) capaz de garantir a dignidade humana “somente encontrável em novos princípios políticos e em uma nova lei na terra, cuja vigência desta vez alcance toda a humanidade” (ARENDR, 1989, p.13). Uma preocupação clara com o mundo e com os homens que nele habitam.

Este mundo, contudo, não é idêntico à terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto de mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens (ARENDR, 2009, p.62).

Inspirada em Santo Agostinho que acreditava que cada pessoa, sendo criada no singular, é um novo começo em virtude de seu nascimento, Arendt propõe um novo começo que seja capaz, como sublinhou Ricoeur (1995 p.16), de “pensar a possibilidade de um mundo não – totalitário”⁶. O nascimento, portanto, traz ao mundo um ser que, mesmo sem ter que partir *ab ovo*, criar *exnihilo*, é capaz de iniciar algo novo. Isto é, “algo que já estava assentado deve ser removido ou destruído, e deste modo as coisas são mudadas” (ARENDR, 1973, p.15). Por ser “criado para que houvesse um começo” (AGOSTINHO apud ARENDR, 1989, p.531), podemos esperar do homem “o inesperado” e a realização do “infinitamente improvável” (ARENDR, 2009, p.191). Esse começo encontra-se garantido em cada novo nascimento; na verdade, ele é “cada um de nós” (ARENDR, 1989, p.531).

Esse milagre de que o homem é capaz, está diretamente ligado ao fato de cada um ser singular, “de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém” (ARENDR, 2009, p.191). Assim, a fonte suprema que garante ao homem esse “poder de fazer

⁶ A revolução, cujo conteúdo é a liberdade política, liberdade de participar nos assuntos públicos (ARENDR 1980, p.22-29), é para Arendt o tempo do começo ou do recomeço. Ou seja, no plano mais estritamente político é a revolução que ela confia esse papel de ruptura. A revolução é um pôr à prova a faculdade do homem de começar alguma coisa nova, mas sem insurreição de uns contra os outros.

milagres”, ou seja, esse poder “de sempre iniciar algo novo” (ARENDDT, 1973, p.15) capaz de salvar o mundo, está no fato da *natalidade*: o mais notável de todos os acontecimentos. Pois, traz ao mundo imprevisíveis possibilidades guardadas dentro de uma única e insubstituível pessoa no início de sua vida.

Essa esperança e essa fé no mundo encontram sem dúvida sua expressão mais sucinta, porém mais gloriosa, de acordo com Arendt, na seguinte expressão: “nasceu uma criança entre nós”, a “boa nova” anunciada pelos evangelhos.

O milagre que salva o mundo, a esfera dos negócios humanos, de sua ruína normal e “natural” é, em última análise, o fato do nascimento, no qual a faculdade de agir se radica ontologicamente. Em outras palavras, é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, a ação de que são capazes em virtude de terem nascido. Só o pleno exercício dessa capacidade pode conferir aos negócios humanos fé e esperança, as duas características essenciais da existência humana que a antiguidade ignorou por completo, desconsiderando a fé como virtude muito incomum e pouco importante, e considerando a esperança como um dos males da ilusão contidos na caixa de Pandora (ARENDDT, 2009, 259).

Tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido. Pois, é em razão das diferenças que surgem as relações políticas, as promessas e os pactos originadores da esfera pública. Viver num mundo real e discuti-lo com os outros é no fundo a mesma coisa.

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original (ARENDDT, 2009, p.189.).

A pluralidade não necessita de representante. O iniciador não manda, age com e em concerto. A pluralidade é a garantia fundamental contra toda e qualquer desmesura. Sem a possibilidade de agir e falar, a humanidade não passa de ficção, pois a ação e o discurso são os meios pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens. A ideia de pluralidade diz respeito a intermediação da fala e da ação, substituindo os instrumentos e a força na disputa pelo reconhecimento. A grandeza da política reside essencialmente nessa possibilidade de destaque dos indivíduos sem ser ao preço da vida e dominação dos outros.

A ação e o discurso instauram um mundo onde não há um resultado tangível, mas um espaço, uma rede de relações testemunhada e confirmada por todos que a ela acedem. Em toda ação o que é verdadeiro e essencial em primeiro lugar para aquele que age é a revelação

da sua própria imagem: ninguém age se, agindo, não torna manifesto seu si mesmo oculto. “Esta revelação de quem alguém é está implícita tanto em suas palavras quanto em seus atos” (ARENDDT, 2009, p.191).

Assim, a incerteza é um dos aspectos fundamentais de todo intercâmbio direto entre os homens. É, portanto, em função dessa indeterminação que os homens constituem o seu poder: fazem promessas, realizam pactos e fundam Estados. O sentido dessas promessas e pactos está fundamentalmente em oferecer aos indivíduos um espaço para revelação da individualidade (ARENDDT, 2009, p.248-249).

Para remediar as características básicas da ação humana (imprevisibilidade e irreversibilidade), Arendt aposta nas capacidades humana de “prometer” e de “perdoar”. Duas virtudes de origens judaico-cristãs das quais ela abstrai o aspecto mais propriamente religioso para desvendar-lhes a forte dimensão política. “As duas faculdades são aparentadas, pois a primeira delas – perdoar – serve para desfazer os atos do passado, cujos “pecados” pendem como espada de Dâmocles sobre cada nova geração; a segunda – obrigar-se através de promessas – serve para criar, no futuro, que é por definição um oceano de incertezas, certas ilhas de segurança, sem as quais não haveria continuidade, e menos ainda durabilidade de qualquer espécie, nas relações entre os homens” (ARENDDT, 2009, p.249).

Portanto, se as consequências involuntárias das ações dos homens não podem ser de maneira alguma desfeitas, ao menos eles podem perdoar uns aos outros e, deste modo, restabelecer a possibilidade de um novo começo. Se os homens jamais podem ter certeza quanto aos resultados futuros de suas ações, ao menos eles podem comprometer-se mutuamente, estabelecendo “ilhas de segurança” sem as quais nem mesmo a continuidade, para não falar da durabilidade de qualquer coisa, jamais seria possível nas relações entre os homens.

Colocar em prática a possibilidade de um “novo começo” é no fundo, reabilitar o mundo das opiniões, a *doxa* que Platão dispensara em troca do ideal absoluto e universal como fundamento último para as questões dos assuntos humanos. É evidenciar a qualidade comum deste mundo, segundo a infinita diversidade dos pontos de vista dos homens, onde impera o discurso capaz de expressar e preservar nossa civilidade. A vida sem discurso e sem ação não tem sentido algum, ela deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens. “A civilização, refletida na linguagem, é o jardim onde crescem as relações; fora dele, está o abismo selvagem” (NEMEROV, apud KARIEL, 1966, p.82.).

Esse maravilhoso sentido do novo pode ser abafado ou desvirtuado como aconteceu nos regimes totalitários, mas jamais será suprimida. Ele faz parte da condição humana. Na verdade, é uma das condições nas quais a vida foi entregue ao homem. Enquanto condição humana, o sentido do novo encontra-se como uma possibilidade humana em aberto para o homem em qualquer lugar e tempo. A tentativa de instrumentalizar a ação não chegou a suprimi-la e nem “a evitar que ela continuasse a ser uma das mais decisivas experiências humanas”, e nem destruiu completamente “a esfera dos negócios humanos” (ARENDT, 2009, p.242).

O novo começo significa, para Arendt, a recusa da categoria da causalidade e também de todos os modelos monológicos de conceber o âmbito dos negócios humanos que, por muito tempo, tem andado de mãos dadas com a perspectiva dominadora e, também, acreditar que cada indivíduo tem a possibilidade de aperfeiçoar-se no mundo.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.
- _____. **Le système totalitaire**. Paris: Seuil, 1972
- _____. **Crises da república**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- _____. **Da revolução**. São Paulo: Ática-UnB, 1980.
- _____. **Da violência**. Brasília: UnB, 1985.
- _____. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Márcia de Sá Schuback. Petrópolis: Vozes/Bragança Paulista: Ed. Univ. São Francisco, 2007.
- KARIEL, Henry. **Aspectos do pensamento político moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- PLATÃO. **Fédon**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).
- RICOEUR, Paul. **Leitura 1: em torno ao político**. São Paulo: Loyola, 1995.
- _____. **Philosophie de la volonté** (vol I): Le volontaire et l'involontaire, Paris: Aubier, 1988;

MITO E FILOSOFIA: DO *HOMO POETICUS*

Luiz Carlos Mariano da Rosa¹

RESUMO

Detendo-se na questão do *simbólico*, que, precedendo e excedendo a razão, se impõe como fundamento da condição de uma existência que não tende a dialogar senão com a *possibilidade*, o artigo em questão investiga a sua emergência através das formas que se inter-relacionam na constitutividade da *realidade* (a saber, a linguagem, o mito, a religião), recorrendo à noção do sistema proposto pela leitura de Ernst Cassirer, que instaura um processo que do pertencimento à espécie animal à fala, do *mythos* ao *lógos*, acena com a experiência da autoconstrução humana, convergindo para possibilitar, em suma, antes do que o *conhecimento* do *Ser*, a sua criação.

Palavras-chave: Cassirer. Simbólico. Linguagem. Mito. *Logos*.

ABSTRACT

Pausing at the issue of symbolic, that precedes and exceeds the reason imposes itself as the foundation of the existence of a condition that does not tend to talk only with the possibility, the article in question investigates its emergence through the forms that inter-constitutivity relate in reality, (namely, language, myth, religion), and the concept of the proposed system by reading Ernst Cassirer, establishing a process belonging to the species of animal to speech, the *mythos* to *logos*, waves with the experience of the human self, converging to enable, in short, before the knowledge of the Self, its creation.

Keywords: Cassirer. Symbolic. Language. Myth. *Logos*.

1. ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Dialogando com o horizonte teórico que Ernst Cassirer desnuda através do *simbólico*, que, precedendo e excedendo a razão, se impõe como fundamento da condição de um ser cuja vivência não emerge senão sob a perspectiva da relação (fala e trabalho), a investigação em questão, que acena com uma metodologia baseada em uma pesquisa bibliográfica que traz como temática o mito e a filosofia e envolve a leitura crítica do pensamento correspondente às fronteiras que abrangem da hermenêutica instauradora (Cassirer, Eliade e Ricoeur) ao atalho fenomenológico (Heidegger e Merleau-Ponty), configurando um viés que guarda raízes na esfera

¹ Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR/SP) e Pós-Graduado em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ). Professor-Pesquisador e Filósofo-Educador no Espaço Politikón Zôon - Educação, Arte e Cultura, marianodarosalettras@terra.com.br.

hermenêutica fenomenológica-existencial (Eudoro de Sousa e Fernando Bastos), carrega a pretensão de colocar em relevo as formas *simbólicas* que caracterizam a constitutividade da *realidade* e convergem para o processo de autoconstrução, que se desenvolve em função da emergência de um sistema que distingue a *natureza* humana e instaura o fenômeno da sua existência como tal.

Nesta perspectiva, pois, o artigo inicialmente aborda a prerrogativa humana de estabelecer a distinção entre *realidade* e *possibilidade*, assinalando que a cultura não traz como fundamento senão a sua capacidade de manter uma relação com a *ausência*, conforme expõe o pensamento merleau-pontiano, salientando, através da perspectiva malinowskiana, a emergência do *simbólico* desde o pertencimento a espécie animal.

Supondo a inter-relação envolvendo a linguagem e o pensamento na construção da inteligência humana, o artigo enfatiza o abismo que se impõe entre o mundo circunscrito à atividade animal e o universo *simbólico*, detendo-se no fenômeno da fala como fator determinante e na sua implicação no tocante ao mito, convergindo para discutir a função que o caracteriza, além da relação que mantém com a religião.

Assinalando o *vinculum functionale* que, segundo a leitura cassireriana, envolve as formas *simbólicas*, o artigo se detém na questão do mito como uma construção *simbólica* da *realidade* e o seu verdadeiro modelo, recorrendo à perspectiva de Eliade para enfatizar as experiências de constituição e renovação cultural e caracterizar a dialética que se impõe ao processo, sublinhando, através de Vernant, a transição entre o pensamento mítico e a razão, convergindo para as relações que *mythos* e *lógos* mantêm.

Finalizando, o artigo enfatiza a linguagem como “um processo contínuo”, convergindo para a distinção que envolve a língua e a fala e para a sua caracterização como uma das formas *simbólicas*, assinalando a correspondência que se impõe entre *mythos* e *tá metà phisiká* e a correlação fundamental que, acenando com a análise heideggeriana, envolve o *simbólico* e a “clareira” (“abertura”).

2. DO ANIMAL SYMBOLICUM: REALIDADE E POSSIBILIDADE

À estrutura fundamental do intelecto humano se impõe uma prerrogativa que

guarda correspondência com a capacidade de estabelecer a distinção entre a *realidade* e a *possibilidade*, pois se os seres que não alcançam a condição do homem se mantêm circunscritos ao âmbito de suas percepções sensoriais, desenvolvendo reações que não guardam relação senão com estímulos físicos reais, ao intelecto sobre-humano escapa a diferencialidade em questão, à medida que se Deus emerge como *actus purus*, a sua inteligência caracteriza-se como *intellectus archetypus* ou *intuitus originarius*², tornando-se o seu próprio ato de pensar criador e produtor. Conclusão: “É só no homem, na sua 'inteligência derivativa' (*intellectus ectypus*) que ocorre o problema da possibilidade” (CASSIRER, 2005, p. 96, grifos do autor).

Nessa perspectiva, pois, que assinala como uma prerrogativa humana a distinção em questão, que não carrega um caráter metafísico mas epistemológico, perfazendo um “entendimento discursivo”, o intelecto humano inter-relaciona dois elementos heterogêneos, à medida que o pensamento depende das imagens e a intuição dos conceitos, convergindo o referido dualismo, identificado por Kant³, para sublinhar que, no tocante a necessidade em questão, às “imagens” não se impõem senão os “símbolos”, tendo em vista que o conhecimento humano se caracteriza como *simbólico*, o qual, emergindo desde o pertencimento a espécie animal, demanda, em suma, a distinção entre real e possível.

2.1 DA ORDEM HUMANA: DO PERTENCIMENTO A ESPÉCIE ANIMAL E O SIMBÓLICO

O pertencimento a espécie animal, eis o que se impõe à existência humana que como organismo reclama, em nome das necessidades básicas (nutritivas, reprodutivas e higiênicas), condições que possibilitem a sobrevivência, tanto quanto um metabolismo equilibrado, problemas cujas respostas, inter-relacionadas, demandam a construção de um novo ambiente, secundário ou artificial, convergindo a realização de qualquer objetivo para a organização dos seres humanos - que

2 . Emergindo da leitura kantiana (*Crítica do Juízo*), o conceito em questão não se impõe senão como um parâmetro, escapando à sua perspectiva o caráter positivo e dogmático que se lhe atribua, em última instância, a condição de existência.

3 . A leitura de Cassirer, que atribui à sua perspectiva a condição que envolve uma ampliação da inversão kantiana, impõe à “revolução copernicana” de Kant uma crítica que expõe a limitação do conhecimento ao âmbito físico-matemático, não convergindo senão para identificar a impossibilidade, no que tange ao ser científico natural-matemático, sob a interpretação idealista, de promover o esgotamento da realidade, à medida que se lhe escapa a capacidade de “conter toda a atividade e espontaneidade do espírito” (CASSIRER, 1998a, p. 19).

implica um esquema ou estrutura definida que traz como universais os seus principais fatores -, a instituição, segundo Malinowski, o conjunto de tipos da qual acena com um comportamento que carrega como elemento essencial o *simbolismo*, que “é a modificação do organismo original que possibilita a transformação de uma tendência fisiológica num valor cultural” (MALINOWSKI, 1970, p. 124), corporificando um horizonte que assinala que não é senão nestas fronteiras que a cultura, como um conjunto de símbolos elaborados em um determinado tempo e lugar por uma comunidade, se sobrepõe à natureza, instaurando uma ordem que perfaz a “*estrutura simbólica*, que inaugura a *lógica da expressão* presente na percepção, na linguagem e no trabalho” (CHAUÍ, 2002, p. 240, grifos do autor).

Nesta perspectiva, se o comportamento humano emerge como totalidade auto-regulada de correspondências carregadas de objetivo imanente, segundo Merleau-Ponty, acenando com um tratamento dialético que o caracteriza como luta e relação (significativa) do corpo com o ambiente, à noção de forma como relação de isomorfismo envolvendo ordens distintas de fenômenos se impõem três aspectos simultâneos, a saber, princípio unificante, diferenciante e articulador da unidade e da diferença, exprimindo a estrutura, sob o primeiro, um processo global e imanente encerrando as forças e os acontecimentos constitutivos da organização física, vital e *simbólica*, convergindo, sob o segundo, para assinalar que a diferença entre as ordens de fenômenos guarda caráter de imanência, perfazendo, sob o terceiro, a transição qualitativa do físico ao biológico, tanto quanto deste ao psíquico, em função da articulação que abrange as aspectualidades em questão, perfazendo um movimento que do âmbito da *lei* (físico), que traz as ações e reações dos campos atuais, se desloca para a esfera da *norma* (biológico), que dialoga com a adaptação do organismo com o meio (esfera de sinais atuais e virtuais), configurando-se a “*estruturação*”, enfim, como *sentido* ou relação *simbólica* com o horizonte que intersecciona a *possibilidade* e a *ausência*, das quais resulta a transformação da linguagem, do trabalho, da cultura, em suma, em práxis (CHAUÍ, 2002).

Se o corpo não é senão espacialidade e motricidade, que não se mantém sob o horizonte do “eu penso”, mas se detém nas fronteiras do “eu posso”, perfazendo a região que inaugura a estrutura *simbólica*, segundo Merleau-Ponty, ao processo cultural se impõe a inter-relação de determinados eventos, como “a

capacidade de reconhecer objetos instrumentais, a avaliação de sua eficiência técnica, e seu valor, ou seja, seu lugar na sequência intencional, na formação de vínculos sociais e no aparecimento de simbolismo” (MALINOWSKI, 1970, p. 127), que convergem para assinalar a tendência humana que desde o pertencimento a espécie animal emerge para uma relação com a *ausência*, sob cujo horizonte instaura uma ordem que não encerra senão a *possibilidade*, concorrendo para a construção de um arcabouço que traz o *simbólico* como fundamento e que envolve a autoliberação progressiva do homem, o que implica a sua caracterização como um ser de mutação, um ser de projeto, um ser que se faz à medida que transcende a própria experiência, tendo em vista a disposição em sua natureza de um sistema que configura uma ruptura no que concerne ao mundo circunscrito à atividade e à inteligência do animal.

2.2 DO SISTEMA *SIMBÓLICO*

Se toda e qualquer espécie biológica detém a possibilidade que envolve não somente a adaptação mas também o absoluto ajustamento ao seu ambiente em virtude da disposição em sua estruturalidade de um sistema receptor e um sistema efetuator cuja cooperação, perfazendo o seu círculo funcional, segundo o biólogo Johannes von Uexküll, converge para engendrar a sua sobrevivência, dialogando com o horizonte para o qual acena tal perspectiva Cassirer defende que, embora torne-se inescapável à leitura que remete à referida circunscrição, a vida humana carrega uma característica que emerge para distingui-la, integrando-a a uma nova dimensão de *realidade*, a saber, o sistema *simbólico* (CASSIRER, 2005).

À inter-relacionalidade que envolve a captação dos estímulos externos e o processo de reação se impõe o sistema *simbólico*, a emergência do qual se caracteriza através da inelutável ruptura que há entre as reações orgânicas e as respostas humanas, possibilitando ao homem transpor as fronteiras do arcabouço orgânico, tendo em vista que, menos do que se circunscrever a um mundo meramente físico, é sob o horizonte de um universo *simbólico* que importa desenvolver a sua vida, que guarda dependência quanto aos liames de uma rede que abrange, em sua estruturalidade constitutiva, da linguagem ao mito, da arte à religião (CASSIRER, 1998a).

Nessa perspectiva, se a própria mitologia guarda relação com uma forma sistemática ou conceitual, e se a linguagem, identificada como a sua raiz, representa apenas uma das leituras daquelas que emergem das suas fronteiras, que inter-relacionam da linguagem conceitual à linguagem emocional, da linguagem científica ou lógica à linguagem da imaginação poética, Cassirer, não deixando de reconhecer que nenhuma atividade humana escapa àquilo que designa como “um traço inerente” (a racionalidade, pois), vislumbra a inadequação da definição que se esgota como um imperativo moral fundamental, a saber, *animal rationale*, preferindo antes aquela que sublinha a sua diferença específica, *animal symbolicum* (CASSIRER, 2005).

Se o pensamento *simbólico* e o comportamento *simbólico* se impõem como características fundamentais da vida humana, não se questiona a possibilidade dos animais desenvolverem diante dos estímulos uma reação indireta, como indicam as experiências envolvendo os macacos antropóides, que demonstram tendência à adaptação através da aprendizagem, caracterizando a emergência dos processos *simbólicos* que convergem para as fronteiras humanas, com as quais dialogam como antecedentes, sobrepondo-se à interpretação natural dos fatos empíricos um fundamento lógico, que não emerge senão através da definição da fala, que consiste em diversos elementos que biológica e sistematicamente não se mantêm em um plano idêntico, detendo camadas geológicas, a primeira das quais acenando para a linguagem das emoções, havendo, contudo, um tipo de fala em cujo âmbito a palavra transpõe uma mera interjeição, alcançando o horizonte de uma sentença que traz uma distinta estruturalidade sintática e lógica (CASSIRER, 2005).

Se a escala de *fonética* dos chimpanzés caracteriza-se como “subjetiva”, cumprindo uma função que se circunscreve à expressão de emoções e à manifestação através dos sons, diante da inter-relação que envolve os seus elementos fonéticos e as linguagens humanas não se impõe outra conclusão senão de que a ausência de fala articulada não guarda correspondência com as limitações secundárias (glossolabiais). “A diferença entre a *linguagem proposicional* e a *linguagem emocional* é a verdadeira fronteira entre o mundo humano e o mundo animal” (CASSIRER, 2005, p. 55, grifos do autor).

A impossibilidade de transição da linguagem subjetiva (afetiva) à objetiva

(proposicional), eis a conclusão da investigação em questão no tocante ao animal, que não alcançando a fala, nem tampouco os indispensáveis componentes do pensamento designados como imagens, não tem qualquer condição de realizar o seu desenvolvimento cultural, tornando-se relevante, à medida que os fenômenos que se caracterizam como reflexos condicionados se contrapõem ao âmbito do pensamento *simbólico* humano, a distinção entre sinais e símbolos, a saber: “Sinais e símbolos pertencem a dois universos diferentes de discurso: um sinal faz parte do mundo físico do ser; um símbolo é parte do mundo humano do significado” (CASSIRER, 2005, p. 58).

2.2.1 Da atividade animal e a inteligência

Capacidade de adaptabilidade ao ambiente imediato, eis a definição de inteligência que, nessa perspectiva, cabe aos animais, cujas reações não se circunscrevem aos estímulos imediatos, sintomatizando uma imaginação criativa ou construtiva, a despeito do abismo que se impõe entre o seu mundo, que emerge através de uma imaginação e uma inteligência de caráter prático, e o universo humano, que acena com o horizonte *simbólico*, alcançando relevância esse aspecto da questão na transição que, no desenvolvimento mental individual, acontece entre ambas, a saber, a atitude prática e a atitude *simbólica*, conforme o atestam os casos de Laura Bridgman⁴ e Helen Keller⁵, os quais, objetos da literatura psicológica, identificam a etapa fundamental do processo que, detendo-se inicialmente na utilização de sinais e pantomimas, converge para as fronteiras das palavras, dos *símbolos*, enfim (CASSIRER, 2005).

Se no caso de Helen Keller o domínio da realidade guardava correspondência com uma aprendizagem que se limitava a estabelecer uma combinação envolvendo uma determinada coisa ou evento e um sinal do alfabeto manual (impressão tátil), a compreensão do significado da fala humana, que

4 . Havendo nascido sem qualquer deficiência, *Laura Dewey Bridgman* (1829/1889), estadunidense, teve escarlatina aos dois anos de idade, contraindo cegueira e surdez, cuja condição, contudo, não a impediu de se tornar a primeira mulher a estudar significativamente a língua inglesa, aproximadamente 50 anos antes de *Helen Keller*. Foi professora de *Anne Sullivan*.

5 . Acometida de cegueira e surdez desde a sua tenra idade em virtude de uma doença cujo diagnóstico na ocasião assinalava febre cerebral e que não era senão provavelmente escarlatina, *Helen Adams Keller* (1880/1968), estadunidense, se tornou uma escritora, conferencista e ativista social que alcançou celebridade em função do extenso trabalho que desenvolveu em favor das pessoas portadoras de deficiência. Teve *Anne Sullivan* como a sua professora, companheira e protetora.

transpõe as fronteiras em questão, demanda a descoberta do nome, convergindo para a conclusão de que a função *simbólica* emerge como um princípio de aplicabilidade universal que se impõe à totalidade do pensamento humano, à medida que as palavras escapam ao âmbito de simples sinais ou signos mecânicos, alcançando uma instrumentalidade que possibilita a construção de um novo horizonte intelectual, com o qual dialoga também Laura Bridgman, cuja história revela que, detendo-se inicialmente no alfabeto de dedos, o seu desenvolvimento mental, intelectual, não ocorre senão no instante em que o entendimento toca o umbral do *simbolismo*, que assegura, como uma “chave mágica”, as condições de acesso ao mundo especificamente humano, a saber, o arcabouço da cultura humana (CASSIRER, 2005).

Se a simples percepção das relações não se impõe como uma especificidade da consciência humana, visto que, não pressupondo um ato de pensamento lógico ou abstrato, emerge como um princípio que acena também com o mundo animal, um complexo sistema de *símbolos* torna-se imprescindível para o engendramento do pensamento relacional que, no caso humano, se distingue pelo poder de considerar as relações em seu significado abstrato, “em si mesmas”, realização cuja possibilidade guarda correspondência com o universo da linguagem humana (CASSIRER, 2005).

Nesta perspectiva, pois, que salienta a fala humana como um fenômeno que guarda imbricação no que concerne às raízes do pensamento simbólico, alcança relevância o estudo do pensamento mítico, à medida que a possessão da fala e a função de fazer mitos se inter-relacionam desde os primeiros estágios da cultura humana.

3. DO PENSAMENTO MÍTICO

“A humanidade não poderia começar com o pensamento abstrato ou com uma linguagem racional. Tinha de passar pela era da linguagem *simbólica* do mito e da poesia. (...)” (CASSIRER, 2005, p. 251, grifo meu). Escapando à análise que envolve o tema da imaginação mítica e do pensamento religioso, a investigação de Cassirer se detém na leitura da sua forma, assinalando a inexistência de qualquer fenômeno de caráter natural, tanto quanto envolvendo a vida humana, que não

reclame uma interpretação mítica, tornando-se insustentável a unificação das suas ideias, a despeito da homogeneidade que caracteriza a construção dos mitos, à medida que, independentemente das diferenças das suas condições culturais e sociais, transpondo o âmbito das questões conteudísticas, a sua constituição específica, assim como a unidade interna do seu pensamento, o seu princípio subjacente, em suma, que remete à atividade *simbólica*, se impõe como inalterável (CASSIRER, 2005).

Estabelecendo uma inter-relação envolvendo um elemento teórico e um elemento de criação artística, o mito guarda imbricação com a poesia, que sob a perspectiva moderna guarda raízes na “massa” mítica, da qual emerge através de um processo de diferenciação e especialização, havendo uma conexão genética a despeito da qual se impõe uma especificidade que acena, no tocante à contemplação estética, com a absoluta indiferença quanto à existência ou não-existência de seu objeto, cuja relação, no caso da construção mítica, implica efetivamente um ato de *crença*, constituindo-se “sempre, portanto, a narrativa de uma ‘criação’” (ELIADE, 1972, p. 12).

Se a leitura de Cassirer assinala a impossibilidade de submeter o mito a um processo de redutibilidade à determinados elementos estáticos fixos, a necessidade de apreendê-lo em sua vida interior, em seu princípio dinâmico, se impõe, tornando-se imprescindível uma abordagem que envolva, antes, o seu modo de percepção característico.

3.1 DA RELAÇÃO ENTRE MITO E SENSIBILIDADE

“O mito está para a sensibilidade como a ciência (generaliter) está para a inteligibilidade” (SOUSA, 1951, p. 53), eis a inter-relação que se impõe, mostrando que assim como o mítico acena para uma transcendência, a metafísica guarda correspondência com outra que, em contraposição, emerge na oposição que envolve mito-linguagem da sensibilidade e ciência-linguagem da inteligibilidade.

Se emerge como pesadelo da *philomythia*, a alegoria se esgota através da verbosa diluição do seu étimo (*állos*, “outro”, *agoreúein*, “dizer”: “dizer outra coisa”), como o expõe Eudoro de Sousa (1951), que explica que, baseado na suposição que identifica o mito como máscara – uma *possibilidade* -, incorre no equívoco de procurar outra coisa atrás dela, onde

não há nada, impondo-se, em suma, como transcendência do sensível - no *sensível*, aquém de todos os limites da sensibilidade, não pelo inteligível, que redundaria, pois, em falsidade -, leitura que acena com a origem e essência do termo em questão à medida que a exegese alegórica se apresenta como um recurso à inteligibilidade, incapaz, como razão discursiva, de reter em sua rede a ambiência do mítico.

Ao processo analítico que se opõe à estrutura fundamental da percepção e do pensamento mítico, cujo mundo se mantém em um estágio que não se caracteriza senão pela fluidez, se impõe uma diferença que converge para a conclusão de que o que se impõe ao mito, primariamente, não são caracteres objetivos, mas *fisionômicos*, tendo em vista que escapa ao arcabouço mítico uma “natureza” que, sob a acepção empírica ou científica, emerge como “a existência de coisas enquanto for determinada por leis gerais” (CASSIRER, 2005, p. 128), tendo em vista que “muito antes que o mundo se dê a consciência como um conjunto de 'coisas' empíricas e como um complexo de 'propriedades' empíricas, se lhe dá como um conjunto de potências e influxos mitológicos” (CASSIRER, 1998b, p. 17).

Se essa forma elementar da experiência humana não deixa de se impor à vida do homem civilizado, a despeito do ideal de verdade introduzido pela ciência, eis o contraste que emerge na inter-relação que envolve a leitura original, cuja visão, havendo perdido todo o valor objetivo ou cosmológico, conserva, contudo, o valor antropológico, à medida que guarda seu lugar e seu significado no mundo humano, emergindo na vida social, nas relações intersubjetivas, alcançando relevância até na ordem genética, que acena para um horizonte que encerra a precedência da distinção entre qualidades fisionômicas em face daquela que envolve as qualidades perceptuais (CASSIRER, 1998c).

Nessa perspectiva, pois, que caracteriza a correspondência que envolve o mítico e a sensibilidade, ao simbólico que emerge no processo em questão se impõe uma universalidade oblíqua que, transpondo as fronteiras da supressão do universal em nome da particularidade, dialoga com a possibilidade de construção de um horizonte como aquele para o qual convergem o pintor e o poeta, acenando, pois, como vertical, com a simultaneidade de dimensões diferenciadas e inter-relacionadas, não encerrando senão uma noção que assinala uma coesividade que prescindir da conceitualidade e que pressupõe, em virtude da sua natureza, uma

tensão entre inerência e transcendência (CHAUÍ, 2002).

À leitura que envolve a percepção mítica e a imaginação mítica não se impõe uma crítica que tenha como fundamento o arcabouço dos ideais teóricos de conhecimento e verdade, tornando-se antes necessária a aceitação das qualidades da experiência mítica por sua “qualitatividade imediata”, à medida que acena para o horizonte de uma interpretação da vida mítica que, escapando a um sistema de credos dogmáticos, consiste em ações, mais do que em simples imagens ou representações, convergindo para a perspectiva que assinala a anterioridade do ritual em relação ao dogma, tanto no sentido histórico como no psicológico (CASSIRER, 2005).

3.2 DA FUNÇÃO DO MITO E A SUA RELAÇÃO COM A RELIGIÃO

Se a possibilidade de manter a consciência de outro mundo – mundo divino ou mundo dos Ancestrais -, se caracteriza como a função dos mitos, que emergem como paradigmas de todas as atividades humanas, acenando a experiência do sagrado com uma realidade transumana, as práticas rituais rememoram e reatualizam o evento primordial, reconfirmando periodicamente o seu valor apodíctico, auxiliando na distinção e na retenção do real, pois a repetição contínua de um gesto paradigmático converge para a revelação de algo como *fixo* e *duradouro* no fluxo universal, conforme sublinha Eliade, que mostra a sua capacidade de assegurar que o que o homem se prepara para fazer *já foi feito*, configurando um contexto no qual a vida se desenvolve em um mundo que, embora “cifrado” e misterioso, se impõe como “aberto”, à medida que “fala”, dependendo a compreensão dessa linguagem do conhecimento e da decifração dos *símbolos* míticos, que carregam a revelação da solidariedade existente entre temporalidade, nascimento, morte e ressurreição, sexualidade, fertilidade, chuva, vegetação, etc., e dos modelos por meio dos quais o Mundo e a existência alcançam significação, tendo em vista que concorrem para a emergência das ideias que implicam *realidade*, *valor*, *transcendência*, propondo a sua narrativa respostas às questões que abrangem “por quem” e “por que” o foram, além das suas circunstâncias (ELIADE, 1972).

Se escapa, concernente ao desenvolvimento da cultura humana, a possibilidade de fixação de uma fronteira que determine o esgotamento do mito ou a emergência da religião, descartando, no tocante à transição em questão, a influência

ou intervenção de uma crise repentina de pensamento ou qualquer revolução de sentimento, o progresso do pensamento religioso implica em uma inter-relação envolvendo psicologia, sociologia e ética, perfazendo um processo que abrange o individual, o social e a consciência moral e apresenta uma diferenciação progressiva que acarreta uma nova integração, que se sobrepõe à indeterminação das concepções primitivas, tornando-se uma das primeiras e mais importantes funções das religiões superiores a descoberta e a revelação dos elementos pessoais no que era chamado de Santo, Sagrado, Divino (CASSIRER, 2005).

Nessa perspectiva, pois, se a relação simpática que, envolvendo o homem e a natureza, se impõe à magia e à mitologia primitiva, as grandes religiões éticas, não a negando, desenvolvem uma abordagem da natureza que alcança a esfera racional, substituindo a concepção da abundância da sua vida pela simplicidade da sua ordem, acenando para um horizonte que identifica o mundo como “um grande drama moral”, o sentido ético se sobrepondo ao mágico, afinal, tornando-se a vida humana uma luta ininterrupta em função da virtude, que dialoga com um novo ideal de liberdade, segundo a leitura de Cassirer (1998b), que defende a impossibilidade de “um salto repentino” no tocante à transição das formas mais rudimentares para as formas mais altas e superiores, assinalando, em suma, a emergência de uma “religião mista” (CASSIRER, 2005).

Perfazendo o desvelamento de um mundo que emerge como “transcendente” e de um arcabouço paradigmático que veicula valores, dialogando com as *realidades absolutas*, a experiência mítica cumpre um papel fundamental, à medida que possibilita a instauração de uma comunicação que converge para a noção acerca da perfeita articulação, inteligibilidade e significado que carrega o Cosmo, conforme o exposto acima, a discussão que se impõe à inter-relação envolvendo mito e religião e à transição em questão acena com a emergência da matéria-prima de concepções primitivas da interpretação ética e religiosa da vida, cujo caráter, novo, assinala a impossibilidade que envolve a dissociação do arcabouço da religião dos elementos míticos, concorrendo para sublinhar os liames relacionais que, sobrepujando a noção que pretende instituir limites que porventura sinalizem o esgotamento do universo mítico em função do surgimento da estruturalidade religiosa, caracterizam o mito como “religião em potencial”

(CASSIRER, 2005).

Se o que se impõe aos mitos não é senão a descrição das diversas irrupções do sagrado ou do “sobrenatural” no Mundo, por vezes de forma dramática, convergindo para um fenômeno que realmente *fundamenta* o Mundo, convertendo-o naquilo que se tornou e é hoje, conforme salienta Eliade (1972), que conclui que “vivê-los” implica, pois, uma experiência verdadeiramente religiosa, que se sobrepõe, pois, à experiência ordinária da vida quotidiana, se lhe distinguindo, em suma, torna-se relevante a discussão que acena com o simbolismo que envolve a relação que se desenvolve entre a natureza das forças sagradas e o seu modo de representação.

3.2.1 Do simbolismo religioso: natureza e representação

A possibilidade de traduzir na forma visível determinadas forças do além pertencentes ao domínio do invisível, eis a questão que se impõe à inter-relação envolvendo a natureza destas forças sagradas e o seu modo de representação, tendo em vista a característica que carrega toda espécie de simbolismo, inclusive o religioso, que, no tocante à construção dos seus objetos pelo pensamento, não converge senão para as fronteiras das formas (VERNANT, 1973).

Recorrendo ao termo *kolossós*, estátua-pilastra ou estátua-menhir são as duas formas que se impõem à sua representação, que emerge através de uma pedra erguida, uma laje estabelecida no chão, enterrada em alguns casos, guardando a possibilidade de substituir o cadáver ausente, acenando com a crença que envolve a necessidade da realização de ritos funerários em face do desaparecimento definitivo de um homem, cuja *psyché* (o seu “duplo”), sem o exercício destas cerimônias, se mantém em condição de errância nas fronteiras que abrangem o mundo dos vivos e o mundo dos mortos (VERNANT, 1973).

Longe de carregar a pretensão de reproduzir os traços do defunto, transmitindo uma ideia acerca da sua aparência física, o *kolossós* não corporifica senão a vida no além, guardando relação de parentesco com *psyché*, permanecendo ambos inseridos em uma categoria de fenômenos que abrange *realidades* que envolvem a imagem do sonho, a sombra, a aparição sobrenatural, cuja unidade converge para a existência de uma verdadeira classe psicológica, a saber, a classe

do “duplo”, que se diferencializa, pois, da imagem, não se constituindo um objeto “natural”, nem um produto mental, tampouco uma imitação de um objeto real, uma ilusão do espírito ou uma criação do pensamento, configurando, em suma, uma *realidade* exterior ao sujeito, que se move em duas dimensões contrapostas à medida que, mostrando-se presente, revela-se como pertencente a um mundo inacessível (VERNANT, 1973).

Introduzir a sua presença no universo humano, estabelecendo a comunicação envolvendo a força sagrada à qual remete, eis a pretensão que, não objetivando apenas evocá-la, carrega o signo religioso, que converge para a construção de uma passagem através do divino, acenando o *kolossós* para exemplificar a tensão que o signo religioso suporta, engendrando a sua dimensão própria, à medida que se a sua operação propõe um contato real com o além não deixa escapar o seu aspecto inacessível, misterioso (VERNANT, 1973).

Nesta perspectiva, sublinhando a capacidade do *simbólico*, que carrega a possibilidade de traduzir na forma visível as forças (sagradas, no caso do âmbito religioso) e que, no tocante à construção dos seus objetos pelo pensamento, não converge senão para as fronteiras das formas, de remeter a um sistema geral diante do qual guarda condição de inseparabilidade, participando de liames indissolúveis no arcabouço de cuja organização mental emerge relacionado às “*realidades*” que pretende representar (que, no tocante ao *kolossós*, envolve a morte e os mortos) (VERNANT, 1973), acenando com a questão do impensado que, “como todo invisível, (...) é uma ausência que conta no mundo porque não é um vazio, mas ponto de passagem” (CHAUÍ, 2002, p. 40), o artigo em questão se detém no processo criativo que se impõe à construção da *realidade* através da correlação que envolvendo *mythos* e *lógos* a caracteriza, perfazendo a condição humana.

4 DO HOMO MYTOLOGICUS

Escapando às fronteiras que envolvem da introspecção psicológica à observação e à experimentação biológica, além da investigação histórica, à definição da natureza ou “essência” humana se impõe o pressuposto que converge para o caráter funcional, jamais substancial, à medida que o que estabelece a sua distinção não é senão o trabalho, que possibilita, em suma, a determinação da circunscrição

da “humanidade”, que traz como partes constitutivas a linguagem, o mito, a religião, a arte, a ciência e a história, cujos construtos guardam um vínculo que não se põe como um *vinculum substantiale* mas como um *vinculum functionale* (CASSIRER, 2005).

Se subjaz às inumeráveis formas e expressões da linguagem, do mito, da religião, da arte, da ciência e da história, é a função básica de cada um dos construtos em referência que se põe como relevante à medida que torna-se, em última instância, o lugar de convergência destes, carregando a origem comum para a qual acena, à medida que à unidade de efeito se impõe uma unidade de ação, que envolve o processo criativo, a perspectiva do qual não dialoga senão com o termo “humanidade”, que assinala que as atividades do arcabouço cultural carregam um fim comum, que se sobrepõe às divergências e oposições que caracterizam as suas várias formas.

4.1 DA CONSTRUÇÃO *SIMBÓLICA* DA *REALIDADE*: DA DIALÉTICA

Constituindo, pois, as suas “revelações” uma “história sagrada”, os mitos remetem aos eventos significativos que aconteceram em um “passado glorioso”, “elevando” direta ou indiretamente o homem à medida que a imitação dos gestos paradigmáticos o impele a transcender os seus limites, diante de um contexto que assinala a recitação das tradições mitológicas como função de alguns poucos indivíduos (xamãs e médicos-feiticeiros, ou aos membros das confrarias secretas), os especialistas do sagrado, que, distinguindo-se pela sua capacidade mnemônica, pela sua imaginação ou pelo seu talento literário, exerceram uma influência determinante sobre as suas coletividades através de suas visões imaginárias (ELIADE, 1972).

Se à constituição e à renovação do arcabouço cultural se impõe o referido processo criativo, cuja característica não se restringe às sociedades arcaicas mas alcança todas as outras, as fontes da inspiração demandam a comunicação das experiências religiosas através de uma contínua reinterpretação e aprofundamento, à medida que a sociedade é conduzida para os valores e as significações descobertas, adquirindo relevância, nesta perspectiva, o mito grego, tendo em vista a sua capacidade de inspirar e guiar a poesia épica, a tragédia e a comédia, tanto quanto as artes plásticas, a despeito da referida cultura submetê-lo a um processo

de “desmitificação”, convergindo para a sua denotação como “ficção”, que determina a sua interpretação no âmbito ocidental (ELIADE, 1972).

Se um processo analítico que porventura envolvesse o mito fosse capaz de suscitar os seus elementos conceituais fundamentais, o seu princípio vital, posto que dinâmico, e não estático, escaparia irremediavelmente, pois a única possibilidade de descrevê-lo se impõe em termos de ação, tendo em vista que os sentimentos e as emoções do homem primitivo não se expressam através de meros símbolos abstratos senão de maneira concreta e imediata, tornando-se relevante, nesta perspectiva, a clareza e a coerência que caracterizam a teoria de Durkheim, que se detém no princípio de que a construção de uma explicação adequada acerca da realidade em referência se mantém relacionada à sociedade, que emerge como verdadeiro modelo do mito (CASSIRER, 2005).

À mentalidade primitiva não se impõe senão o seu sentimento geral da vida, que possibilita uma abordagem que não se circunscreve a um horizonte pragmático ou técnico, visto que a natureza não se mantém como um objeto de conhecimento ou um campo de necessidades práticas imediatas, convergindo para a transposição da distinção envolvendo duas esferas de atividade, a saber, a prática e a teórica, à medida que permanece imersa em uma região subjacente àquelas, a *simpática*, constituindo-se, em suma, um “produto da emoção”, cujo fundamento “imbui todas as suas produções de sua própria cor específica”, emergindo a obliteração das diferenças empíricas das coisas através da “convicção de uma fundamental e indelével *solidariedade da vida*” (CASSIRER, 2005, p. 138).

Caracterizando, em suma, a dialética que, no tocante à construção da *realidade*, se impõe ao *simbólico*, que emerge do contexto cultural e converge para um jogo combinatório que corresponde às possibilidades intrínsecas ao seu próprio material através de um horizonte que inter-relaciona a linguagem, o mito, a religião, a arte, a ciência e a história, e assinala as experiências criadoras como instrumento de constituição e renovação cultural (CALVINO, 1977), a leitura em questão converge para o movimento de transição do pensamento mítico à razão, e nas especificidades *simbólicas* que carrega tal fenômeno, tornando relevante o seu inacabamento.

4.2 DO PENSAMENTO MÍTICO À RAZÃO: DAS RAÍZES SIMBÓLICAS DA TRANSIÇÃO

Se o pensamento racional representa uma nova forma de reflexão sobre a natureza que se distingue pelo caráter positivo, fundamento do pensamento científico, a crise que na contemporaneidade envolve a física e a ciência, desestruturando a lógica clássica, põe em risco o monopólio da razão, demandando um esforço de investigação que remete às raízes e converge para a inter-relação que implicando o arcabouço religioso e os começos do conhecimento racional institui a origem mítica e ritual da primeira filosofia grega (VERNANT, 1973).

“Segregação a partir da unidade primordial, luta e união incessante dos opostos, mudança cíclica eterna”, eis as noções que constituem a construção jônica, caracterizando as fronteiras que guardam as raízes da sua cosmologia, que não assinalam senão o arcabouço mítico, perfazendo uma filiação que demanda uma investigação que mais do que procurar na filosofia o antigo pretenda dialogar com o verdadeiramente novo, identificando a mutação mental em questão (VERNANT, 1973).

Dominando a totalidade do ser, a positividade, sob a perspectiva dos “Físicos”, converge para assinalar tudo o que é real como Natureza (*physis*), que se impõe como força que emerge como vida e movimento, não mais correlacionando os sentidos que carregam tanto produzir e gerar quanto origem e nascimento, visto que, alcançando o horizonte da abstratividade, os elementos naturais escapam ao processo em questão através da cosmologia, que, não se detendo apenas na mudança da linguagem, transforma o conteúdo, inclinando-se sobre os princípios constitutivos do ser (VERNANT, 1973).

Se recorre à estruturalidade mítica, o pensamento racional procura escapar aos seus fundamentos, à medida que à diversidade dos planos que esconde a ambiguidade existente se impõe no âmbito da filosofia uma multiplicação que tende, através do “desdobramento” da *physis*, a possibilitar a definição e a elaboração recíprocas das noções que envolvem humano, natural, divino, tendo em vista o ser autêntico que pretende alcançar, convergindo a exigência da positividade, no caso dos jônios, para o conceito da *physis*, no caso parmenídico, para o conceito do Ser, imutável e idêntico (VERNANT, 1973).

À nova orientação que o pensamento assume, convergindo para a prática, cuja influência, no âmbito da vida social, concorre para uma interpretação mecanista

e instrumentalista do universo, que se sobrepõe, pois, aos antigos esquemas antropomórficos, se impõe um processo que trazendo a filosofia como destino, culmina na preeminência da argumentação dialética em relação à iluminação sobrenatural, tendo em vista a sua transformação em um objeto de debate público e contraditório, emergindo, nesta perspectiva, uma solidariedade envolvendo o nascimento do filósofo e o aparecimento do cidadão, à medida que a cidade corporifica a ruptura entre a natureza e a sociedade, pressupondo a atividade de um pensamento racional na esfera das estruturas mentais (VERNANT, 1973).

Nesta perspectiva, caracterizando o inacabamento do processo de transição que envolve o pensamento mítico e a razão, o artigo se detém na interdependência que se impõe entre *mythos* e *lógos*⁶.

3.2.1 *Mythos e lógos*

Se o *lógos*, nas fronteiras da "era clássica", tende a assumir progressivamente o sentido de "discurso regrado" que, conseqüentemente, encaminha para a circunscrição que envolve um raciocínio que remete à razão, ao cálculo e à medida, inclinando-se a se opor ao mito, este, antes, na "era arcaica" da Grécia, carrega o significado que acena para uma "narrativa sagrada" (equivalente a um *lógos* qualificado de *hieros*), convergindo a própria evolução semântica do vocábulo (a saber, *mythos*), para um horizonte que assinala indícios quanto a inter-relacionalidade em questão (envolvendo o *lógos*), à medida que a leitura interpretacional o põe como uma derivação de *myo* (fechar), ou ainda de *myéo* (iniciar, instruir), que dialoga com um âmbito que não guarda correspondência senão com "mistério", suscitando a exclamação *mû* (da qual emerge *myo* e *myéo*) a hipótese de que o lamento em questão esconde as raízes dos termos que indicam "emudecer" e "fazer-se sentir", concluindo os especialistas, no entanto, que a palavra (mito, no caso) remete a *meudh* (ou *mudh*), uma raiz indo-européia que traz diversas acepções, como "recordar-se", "aspirar", "preocupar-se", cuja etimologia desnuda o seu *sentido* fundamental, "pensamento", legitimado por Ésquilo, Sófocles e Homero, que em suas obras usam as expressões *mytholomai*, *muythologeo*, *mythologia* (PERINE, 2002).

Nesta perspectiva, à procura do *sentido* do mito se impõe o projeto

6 . "Em *O que significa pensar*, diz Heidegger: '*Mythos* e *Lógos* não se separam um do outro e não se opõem um ao outro, a não ser lá, onde nem *Mythos* nem *Lógos* não podem guardar seu ser primitivo" (BASTOS, 1998, p. 89, N.).

hermenêutico, que objetiva a interpretação e a decifração de todos os signos do homem através da abordagem fenomenológica, conforme propõe Paul Ricoeur, que, pretendendo alcançar o elemento indizível que escapa ao discurso racional, empreende, sob a perspectiva da autoridade discursiva do mito, uma leitura *simbólica*, que acena para um modelo que traz como fundamento a concepção de que a transferência de *sentido* não se caracteriza como uma propriedade da estrutura da linguagem, mas como um fenômeno do campo do discurso, cujo enunciado carrega o *sentido* e a referência, situando-o e compreendendo-o no âmbito que envolve uma semântica, não uma semiótica, pressupondo o processo metafórico, subjacente a todas as operações da linguagem, e que envolve a inter-relação de elementos que vão da metonímia à metáfora (com todas as nuances do termo), da polissemia à estrutura contextual, que, escapando a uma referencialidade única, instaura a polifonia na discursividade, possibilitando o jogo, a poesia, uma arquitetura de significações que desenha a intenção significante do mito (PERINE, 2002).

A circunscrição do mito, nesta perspectiva, ao âmbito do discurso não implica senão uma função de instauração, que independe das figuras ou representações (*dramatis personae*), à medida que a sua presença atende pelo ato, que se sobrepõe ao que são propriamente, carregando também a capacidade de instituir, através do rito, que presentifica os valores, paradigmas de ação, convergindo para suscitar correspondências psicológicas abrangendo o tempo histórico e o tempo primordial, que remetem, pois, ao umbral que acena com o núcleo mítico-poético da consciência, a saber, o sagrado (PERINE, 2002).

Empírico, racional e teórico. Eis os três horizontes que, inter-relacionados, se impõem à unidade do mesmo sujeito, distinguindo-se entre si, emergindo a estrutura consciencial mítica como fenômeno constitutivo que representa a forma de existir para si na dimensão empírica, correspondendo à primeira experiência do ser humano no mundo, que escapa à condição de uma consciência arcaica ou primitiva que se inclina à exclusão em face da instauração da razão raciocinante, tendo em vista a sua imprescindibilidade, tanto para os indivíduos como para as sociedades, à medida que carrega a "memória-social" (ou a "memória-tradição"), comparada, em termos de funcionalidade, ao "condicionamento genético nas sociedades animais",

sendo "biologicamente indispensável" à espécie humana, pois a mesma correspondência valorativa que guarda a correlação que envolve os sonhos e a saúde física e mental abrange os mitos e a atividade intelectual, tanto quanto a organização das relações inter-individuais, a cujas fronteiras remete (PERINE, 2002), emergindo como uma "forma indestrutível, porque necessária, de apreensão do real", posto que se trata de um "modo de conhecimento que dá a nossa vida, na expressão de Roger Bastide (1898-1974), seu 'sentido existencial'" (CEXUS, 1977, p. 162).

Nessa perspectiva, pois, enfatizando o "sentido existencial" que se impõe ao mítico não apenas como forma de apreensão mas como horizonte de construção do real, à medida que a estrutura consciencial mítica funda homem e mundo na intemporalidade, conferindo-lhes "um significado global" (PERINE, 2002, p. 47), o artigo em questão se detém na discussão que encerra desde a correspondência que envolve a posse da faculdade da fala e a função de fazer mitos (a linguagem e o mito) até a relação que implica *mythos* e *tá metà phisiká*.

5 DO HOMO POETICUS

Se a posse da faculdade da fala e a função de fazer mitos se inter-relacionam desde os primeiros estágios da cultura humana, emergindo como "dois brotos diferentes de uma única e mesma raiz", caracterizando a linguagem e o mito como "irmãos gêmeos" Cassirer atribui à experiência que os fundamenta um caráter antes social que físico à medida que se baseia no estudo de fenômenos que, atrelados ao mundo orgânico (como os gritos de desconforto, dor e fome, medo e susto), deixam de configurar reações instintivas simples através de um emprego consciente e deliberado, processo experiencial elementar que a mentalidade primitiva transfere para a totalidade da natureza, tendo em vista que segundo a sua concepção esta e a sociedade permanecem interligadas, justificando o uso e a função específica da palavra mágica, cuja crença não guarda correspondência senão com a convicção quanto a solidariedade da vida, que confere à palavra um poder social que detém não somente uma força natural, mas até sobrenatural (CASSIRER, 2005).

Se a mudança fonética, analógica, semântica se impõe como um elemento

essencial da linguagem, a sua função geral escapa à investigação dos referidos fenômenos, tornando-se os dados históricos imprescindíveis na análise de cada forma *simbólica*, à medida que as questões que envolvem o mito, a religião, a arte e a linguagem não se detém nas fronteiras da abstração, escapando a uma definição lógica, à medida que “a linguagem deve ser vista como uma *energeia*, e não como um *ergon*”, não se constituindo “uma coisa pronta, mas um processo contínuo”, perfazendo “o esforço reiterado da mente humana no sentido de usar sons para expressar pensamentos” (CASSIRER, 2005, p. 200, grifos do autor).

5.1 A FALA, A LINGUAGEM E AS FORMAS *SIMBÓLICAS*

Se a língua se detém nas fronteiras da universalidade, a fala, como processo temporal, se impõe como individual, convergindo a análise científica da linguagem para um fato social que obedece regras gerais, emergindo a sua unidade estrutural fundamental através de dois aspectos, a saber, material e formal, que envolvem tanto o sistema gramatical como o sistema sonoro, de cuja inter-relação de fatores depende o caráter do fenômeno em questão (CASSIRER, 2005).

À diversidade envolvendo os idiomas e a heterogeneidade dos tipos linguísticos, que se impõe como um fato necessário e inevitável, perfazendo um aspecto característico da constituição original humana ou da natureza das coisas, se contrapõe a leitura mítica e religiosa, que assinala um estado primevo que não encerra senão uma língua uniforme dotada de uma capacidade de expressão que alcança a própria natureza e essência, conforme afirma Cassirer, que defende que “a verdadeira unidade da linguagem, se é que existe tal unidade, não pode ser substancial; deve antes ser definida como uma unidade funcional” (CASSIRER, 2005, p. 214).

Escapando à perspectiva que a deixa subentendida como cópia ou imitação da ordem das coisas, a fala se impõe como um valor produtivo e construtivo, tornando-se mais importante do que o “trabalho” da língua a sua “energia”, implicada no processo linguístico, alcançando relevância, nesta perspectiva, a diferença fundamental entre dois seres humanos, a saber, um que ainda não detém o poder da fala (ou um animal) e outro, que a domina, emergindo o *simbolismo* no âmbito do entendimento como fundamento de uma verdadeira revolução da vida intelectual e

peçoal, à medida que engendra a transição da dimensão da subjetividade para a esfera da objetividade (CASSIRER, 2005).

Se etimologicamente *símbolo*⁷ guarda relação com o horizonte que encerra “sinal, marca distintiva, insígnia” e emerge como “sinal, signo de reconhecimento”, convergindo posteriormente para a noção que o assinala como “signo, sinal, convenção”, além de “lançar, jogar conjuntamente, comparar”, o processo de simbolização consiste, em síntese, na instituição de vínculos aproximativos envolvendo objetos, coisas e ideias, acenando com a perspectiva das formas *simbólicas*, que se impõem como “toda a energia do espírito em cuja virtude um conteúdo espiritual de significado é vinculado a um signo sensível concreto e lhe é atribuído interiormente”, segundo Cassirer (1975, p. 163), que, classificando-as, mostra que há uma relação entre o signo e o significado que obedece uma tripla graduação, a saber, expressividade, representação e significado.

Pressupondo uma identidade entre o signo e o significado, ambos os quais se confundem, mantendo-se fundidos, não chegando o símbolo a representar a coisa, mas tomando-a como se fosse ela própria, a relação de expressividade, caracterizada pela leitura mágica, circunscreve-se ao mito, trazendo o segundo caso uma separação entre o signo e o significado, prerrogativa da linguagem, em cujo arcabouço o nome, de maneira convencional, assume o lugar da coisa, servindo para representá-la, enquanto que a relação de significado, que acena para a autonomia do signo diante do mundo sensível (em virtude de não se deixar retraduzir em termos de elementos sensíveis), configurando uma independência entre ele e o significado, corresponde ao campo da ciência, segundo a investigação de Cassirer (1975).

Neste contexto, pois, a religião é identificada com a relação de representação, diferenciando-se, então, do mito que, tomando “os signos e imagens como dotados de poderes da própria coisa”, funciona, quanto às demais formas *simbólicas*, como núcleo originário comum que, no entanto, não pressupõe um processo evolutivo unidirecional, porque “se existe um equilíbrio na cultura humana,

7 . “Do grego recebemos a palavra *symbolon*”, conforme esclarece Pereira, que afirma “que significa a coincidência de duas partes, que de novo se reúnem, pois, segundo Heródoto (*Historiae* VI-86), o símbolo era a coincidência ou reunião harmoniosa das partes de um anel, que dois amigos, antes de se separarem, dividiram entre si, levando cada um a sua parte e com ela a possibilidade de futura coincidência ou encontro de partes (...)” (PEREIRA, 2004, p. 3, grifos do autor).

só pode ser descrito como dinâmico, e não estático; resulta de uma luta entre forças opostas” (CASSIRER, 2005, pp. 362-363).

Nesta perspectiva, pois, caracterizando a linguagem como um processo *simbólico*, que se inclina para a “emergência de um ser que vai sendo à medida que se vai dizendo, como aquele que, ao despertar, diz: “Dormi” (CHAUÍ, 2002, p. 17-18), tendo em vista que carregando a possibilidade de expressar perfeitamente sob a condição de não fazê-lo absolutamente o seu fenômeno traz um viés enigmático, como demonstra o processo que envolve a instauração da positividade e um esforço de abstração que, embora traduzam aspirações gerais que carregam a capacidade de engendrar um arcabouço de problemas que se circunscrevem ao âmbito exclusivo da razão, não eclipsa a interdependência que envolve *mythos* e *lógos*.

5.2 DA FILOSOFIA: POSITIVIDADE E ABSTRAÇÃO

Convergindo para a incompreensível emergência de uma razão que escapa à história, as transformações mentais não se impõem apenas às estruturas políticas, pois além do direito e da arte a evolução da moeda como instituição econômica assinala um processo de mudanças que transpõe as fronteiras das relações que envolvem o nascimento do pensamento racional, conforme assinala as implicações míticas do valor nos *símbolos* premonetários na Grécia, à medida que ainda guarda correspondência com a pressuposição da existência de uma carga de virtudes sobrenaturais em cada artigo, que “veicula, fundidos em um mesmo simbolismo de riqueza, poderes sagrados, prestígios sociais, laços de dependência entre os homens” (VERNANT, 1973, p. 313.).

Ao termo que designa o Ser, a Substância, que significa o patrimônio, a riqueza, se impõe uma relação de analogia que através da perspectiva das questões filosóficas, tanto quanto ao nível do direito e das realidades econômicas, evidencia os rumos opostos da operação do pensamento, pois se no sentido econômico o vocábulo em questão emerge como a terra, patrimônio inalienável, substância visível, um tipo de bem aparente ao qual se contrapõe a categoria do bem inaparente (créditos e hipotecas, o dinheiro líquido, a moeda), cuja dicotomia contém planos diferentes, assinalando a desvalorização do dinheiro em relação ao bem que possui *status* de plena realidade, patamar do pensamento social que põe o Ser e o

Valor na circunscrição do visível, encerrando a esfera do não-aparente, do abstrato, um elemento humano de ilusão ou desordem, enquanto que a noção da palavra em referência (o Ser, a Substância) no âmbito do pensamento filosófico guarda contraste diante do mundo visível, tendo em vista que a *realidade*, a permanência, a substancialidade, fazem parte da dimensão do invisível, alcançando condição de aparência, que opõe-se ao real verdadeiro, a esfera do visível (VERNANT, 1973).

À extrema simplicidade da conclusão de que a noção de Ser imperecível e invisível que emerge do âmbito da religião a filosofia aplica uma forma de atividade reflexiva caracterizada pela racionalidade e positividade desenvolvida através da prática da moeda se impõe a leitura que assinala que a perspectiva parmenídica do Ser não guarda nenhuma relação de transposição envolvendo a abstração do signo monetário no âmbito do real, à medida que carrega uma unicidade que converge para a oposição, seja no tocante à moeda, seja quanto à realidade sensível (VERNANT, 1973).

Se a conclusão que se impõe não é senão que o conceito filosófico do Ser escapa, no tocante ao processo de engendramento, à prática monetária ou à atividade mercantil, não deixa de emergir a consideração de que carrega uma aspiração para a unidade para cujas fronteiras convergem à medida que um princípio de estabilidade e permanência caracteriza o movimento do pensamento social e político, além do religioso (orfismo), nos primórdios da Cidade, acenando, porém, a expressão de tal desejo para um conjunto de questões propriamente filosóficas, tornando-se a doutrina parmenídica a ruptura que afirma a contradição entre o devir do mundo sensível (mundo jônio da *physis* e da *gênesis*) e as necessidades lógicas do pensamento (VERNANT, 1973).

A eliminação do sobrenatural e do maravilhoso no processo de explicação dos fenômenos e a ruptura com a lógica da ambivalência – eis as características do novo pensamento grego, cuja forma de racionalidade propõe problemas que se circunscrevem ao seu exclusivo âmbito, a saber, natureza do Ser, relações do Ser e do pensamento, a resolução dos quais, reclamando a construção dos seus próprios conceitos, convergindo para a conclusão de que “não se descobre a razão na natureza: ela está imanente na linguagem” (VERNANT, 1973).

Nesta perspectiva, pois, o artigo discute a relação que implica *mythos* e *tá*

metà phisiká, convergindo para a questão da correlação envolvendo o *simbólico* e a “clareira” heideggeriana.

5.2.1 *Mythos e tá metà phisiká: o simbólico e a “clareira”*

Se a razão, que possibilita o homem a “entender”, emergindo como um dispositivo inerente a sua natureza, não se esgota na estrutura lógico-discursiva ou analítico-conceitual da *ratio*, a inteligibilidade se torna um processo que não envolve apenas uma apreensão proporcional, normativa e mediadora (*ratio*), mas alcança antes uma intuição imediata e direta das coisas (*intellectus*), que, por sua vez, guardando correspondência com o dizer do mítico e do poético, se impõe como o “supra-racional” (BASTOS, 1998). Conclusão: “O mito apenas mergulha na ausência infinita do mesmo, na profundidade aberta do ‘não é’” (RABANT, 1977, p. 37).

Encerrando a interpretação *simbólica* da *realidade*, segundo Ortiz-Osés, se ao *lógos* humano se impõe a inteligibilidade dos signos, que guarda correspondência com o horizonte dos princípios de identidade e contradição, o *simbólico* não emerge senão no âmbito que envolve a relação e a analogia, que, instituindo, sem excluir, uma identidade, não se reduz a esta, escapando à restrição da singularidade e da imanência, tendo em vista que o signo carrega, arbitrariamente, a determinação que implica em um equilíbrio ou um acordo convencional entre o significado e o significante, enquanto que no que tange ao símbolo o significado essencial ou transcendente é instaurado no significante material ou imanente como em sua matéria de revelação, independentemente do desequilíbrio ou tensão ontológica, que acena com a instauração da “verdade”⁸.

Nessa perspectiva, pois, se a tensão ontológica que envolve a instauração da “verdade” não converge senão para uma relação que encerra a simultaneidade do des-ocultar e do ocultar das coisas (a saber, a *a-létheia*), a inteligibilidade, sob a acepção de razão discursiva ou conceitual, não detém condições de explorar o inexplorável, exaurir o inexaurível, escapando-lhe, portanto, a possibilidade de compreensão ou vislumbre do mito, caracterizando-se ambos na intersecção das

8 . *A-létheia*: “Na etimologia de *aletheia*, o primeiro termo que na Grécia significava verdade (não-velamento: *a*, privativo, *lanthanô*, dissimular, esquecer, *léthé*, esquecimento), Heidegger entrevê a acepção primordial do verdadeiro sentido da verdade: a ocultação e a dissimulação são-lhe constitutivos” (BARAQUIN, N.; LAFFITTE, J., 2004, p. 186, grifos do autor).

fronteiras do *simbólico* pela complementariedade⁹, à medida que “o Ser ao se revelar (*a-létheia*) como logos, se apaga na luz que o ilumina; ao se ocultar (*léthe*), se retira no seu mistério sacral e se produz como mito” (BASTOS, 1998, p. 88, grifos do autor.).

Guardando, nesta perspectiva, a possibilidade de um aparecer e de um mostrar-se, à “*clareira*”¹⁰ (designação heideggeriana que encerra a noção de “abertura”), se impõe a possibilidade efetiva quanto a incidência da luz, suscitando em sua dimensão o jogo entre o claro e o escuro, convergindo para a conclusão de que a luz jamais antes a cria, pressupondo-a, configurando a *a-létheia* uma fronteira que não se circunscrevendo ao âmbito da distinção envolvendo *mythos* e *tá metà phisiká* converge para a sua inter-relação, escondendo as raízes de ambos, que não se lhe escapam, caracterizando-os, pois, como “codificações do ‘mistério do *horizonte*”¹¹” (BASTOS, 1998, p. 55, grifo meu), tendo em vista que, emergindo o evidente¹² como o imediatamente compreensível, se o pensamento dialético-especulativo mantém uma relação de dependência com a “abertura”, a esta não escapa também a intuição originária e sua evidência, à medida que não se detendo nas fronteiras da ação de ver (“*videre*”), a língua grega remete àquilo que brilha, que, em suma, somente pode fazê-lo através da abertura que já impera e que, dessa forma, possibilita “um dar e um receber”, assegurando a dimensão aberta para a evidência, “onde podem demorar-se e devem mover-se” (HEIDEGGER, 1996, p. 103).

Às possibilidades de compreensão e definição do Ser, “intersecções limite-liminar das coisas”, que, nessa perspectiva, acenam com a “abertura” (“*clareira*”) e dialogam com as fronteiras que interseccionam *mythos* e *tá metà phisiká*, a saber, *a-létheia*, se impõe o *simbólico*, que emerge como *possibilidade* e guarda

9 . O “princípio da complementariedade” se impõe ao que, em primeira análise, “não têm valor próprio e absoluto” (BASTOS, 1998, p. 58, N.).

10 . Tradução do francês “*Clairière*”, a palavra alemã “*Lichtung*” se impõe como *clareira* (“*die Lichtung*”), cuja perspectiva dialoga com a própria formação do termo, que inter-relaciona “*Waldung*” (que equivale “a floresta, região de florestas”) e “*Feldung*” (“campo, zona de campo”) e opõe-se à “floresta cerrada” (“*Dickung*”, que “provém de *dick*, grosso, espesso, cerrado”), acenando para um adjetivo (“claro”) que traz como origem o verbo “clarear” (“tornar algo leve, tornar algo livre e aberto”) e detém o sentido de livre e aberto, escapando a qualquer relação envolvendo “luminoso” (HEIDEGGER, 1996, pp. 102-103).

11 . *Horizon*, em grego, é um conceito que emerge pela primeira vez no contexto da filosofia ocidental por intermédio de Anaximandro, que impôs ao *ápeiron* (o Indefinido) um sentido que acena para “aquilo que envolve e governa todas as coisas” (*periéchon*), convergindo para a conclusão de que “para a concepção *peri phýseos* do filósofo de Mileto, o *ápeiron*, compreendido como *periéchon*, equivale à *arché* ou Princípio que envolve e governa todas as coisas” (BASTOS, p. 49, grifos do autor).

12 . *Evidentia* traduz a palavra grega *enárgeia*, que guarda a mesma raiz de *argentum* (prata), designando “aquilo que brilha em si e a partir de si mesmo e assim se expõe à luz” (HEIDEGGER, 1996, p. 103).

correspondência com a linguagem do universo inexaurível do *símbolo*, no arcabouço da qual os liames escapam à unilateralidade e finitude, religando-se, uns aos outros, na correspondência que os mantêm, alcançando a essência das coisas a revelação através da sua expressão, que, trazendo como raízes o “mistério do *horizonte*”, estabelece a reintegração que envolve a origem e o originado, o todo e a parte, o infinito e o finito, perfazendo a conclusão que assinala que, dessa forma, na hermenêutica do horizonte, complementariedade não se impõe senão como “a 'cifra', 'símbolo' ou 'ideia-chave', em que dois aspectos ou codificações (mitologia e metafísica) de uma mesma realidade se absorvem ou se permutam” (BASTOS, 1998, p. 57).

Nessa perspectiva, limite ou medida de extensão da consciência (Kant), ou limite temporal, que encerra a compreensão que se põe como presente ou *agora*, abrangendo toda experiência vivida (Husserl), ou temporalidade (Heidegger), ou “*realidade* abrangente” ou “englobante” (“ser em si mesmo”, no caso) (Jaspers), horizonte não dialoga senão com a possibilidade que o *simbólico* encerra como a “abertura” (“clareira”), acenando com a inter-relação que envolve *mythos* e *lógos*, que se escapa à reflexão filosófica e à investigação científica não é senão em virtude da instauração do processo de redução da linguagem ao nível da instrumentalização e a sua circunscrição ao âmbito operativo, que converge, à medida que à dimensão co-notadora se sobrepõe a esfera da de-notação, para restringir ao reduto de uma realidade que guarda raízes no universo técnico-científico a experiência do pensamento, que tende a um destino que o impossibilita de alcançar o fascinante mistério que emerge sempre em sua densidade existencial desde a primeira transposição mítica até a última transposição metafísica da incógnita que se impõe ao começo da história e ao princípio da consciência (BASTOS, 1998).

6. ASPECTOS CONCLUSIVOS

A capacidade de estabelecer a distinção entre a *realidade* e a *possibilidade*, eis a prerrogativa da estrutura fundamental do intelecto humano, característica do pensamento *simbólico*, cuja emergência guarda correspondência com o desenvolvimento cultural, à medida que se impõe desde a inter-relação que envolve as necessidades básicas e as suas respostas, perfazendo um conjunto de

problemas que inaugura a “*lógica da expressão*” que emerge da percepção, da linguagem e do trabalho, caracterizando “a estrutura *simbólica*” da ordem humana, que não é senão “relação com a *ausência*”, convergindo o resultado da sua atividade para uma transformação que acena com um horizonte que envolve da religião à arte, da filosofia à ciência, e alcança um “mundo ideal”.

Nesta perspectiva, ao *simbólico* do sistema que acena com a emergência de uma inteligência em cujo processo de construção a linguagem e o pensamento guardam inter-relação se impõe a interligação que envolve a possessão da fala e a função de fazer mitos, que converge, através da correspondência com o sensível, para o âmbito da inexauribilidade, caracterizando uma possibilidade que, sobrepondo-se à questão que envolve instituinte e instituído, tende a escapar à redutibilidade que emerge através da negação do impensado como uma dimensão do pensamento, à medida que acena com a diferenciação que em sua interioridade opera em função da força de sua distância em relação a si mesmo e ao próprio homem (CHAUÍ, 2002), assinalando uma ausência que transpõe as fronteiras sinonímicas do vazio e não se caracteriza senão como percurso, posto que destina, guardando o invisível caráter estrutural, liame, não ruptura, tendo em vista que ao tecido sobrevêm, das suas raízes, no devir da existência, o tecer, através de uma relação que longe de imediatez e exterioridade carrega a experiência do sentido.

Ao *simbólico* que a linguagem carrega, sobrepondo às noções estáticas envolvendo essência e ser o *dever*, se impõe uma verdade que escapa tanto à coincidência de uma consciência consigo mesma como à adequação do intelecto às coisas, pois à medida que a fala estabelece uma relação que abrange a totalidade simultânea e aberta, caracteriza-se como eixo virtual para o qual as palavras e as ideias se deslocam sem a pretensão de domínio (CHAUÍ, 2002), possibilitando pensar a diversidade e a variedade de um mundo constituído de multiplicidades, que traz, em suma, em sua constitutividade um movimento ininterrupto que não dialoga senão com a sua capacidade de criação, que acena com inumeráveis formas e expressões através de um jogo combinatório que engendra a formulação estética da existência, perfazendo um arcabouço que, na acepção de *totalidade significacional*, se sobrepondo ao mundo “natural”, resulta de uma unidade de ação que converge para a construção da *realidade*, como expõe o artigo analisando da correspondência

que mantém o mito e a religião ao inacabamento da transição para a razão, que instaura um regime de positividade e representa um esforço de abstração que, contudo, não consegue esconder os indissolúveis liames de interdependência que *mythos* e *lógos* guardam.

Nesta perspectiva, ao pressuposto de que a razão está imanente na linguagem se impõe, no que concerne à interpretação *simbólica* da *realidade*, a relação que implica *mythos* e *tá metà phisiká* entre o *simbolismo* mítico e a razão discursiva ou conceptual, que se caracterizam, pois, pela complementariedade, à medida que convergem para a simultaneidade que envolve o des-ocultamento e o ocultamento das coisas (*a-létheia*) e dialogam com a noção heideggeriana de “clareira” (“*abertura*”), que, acenando com um “horizonte” que encerra o mistério da *possibilidade*, correlacionada ao *simbólico*, não perfaz senão o lugar da essencialização, tendo em vista que a experiência do processo em questão instaura, antes do que o *conhecimento* do *Ser*, a sua criação¹³.

À correlação fundamental envolvendo o *simbólico* e a “clareira”, para cujas fronteiras o artigo em questão acena, não se impõe senão um horizonte que possibilita uma discussão que implica a consciência como um fenômeno que escapa tanto ao pressuposto da antecipação como à condição de posterioridade em relação ao processo da fala, guardando antes simultaneidade no tocante ao exercício da linguagem, convergindo para a emergência do mítico como a hipóstase do *Ser* e para uma noção que encerra este como a matriz *simbólica* da *realidade*.

REFERÊNCIAS

BARAQUIN, N.; LAFFITTE, J. **Dicionário de Filósofos**. Trad. de Pedro Elói Duarte. Coleção Lexis. Lisboa: Edições 70. 2004.

BASTOS, F. **Mito e Filosofia**. 2ª ed. Brasília: Edunb. 1998.

CALVINO, I. A combinatória e o mito na arte da narrativa. In: LUCCIONI, G.; et al. **Atualidade do mito**. Trad. de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977, p. 75-80.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

13 . “Por que *criação*? Porque entre a realidade dada como um fato, instituída, e a essência secreta que a sustenta por dentro há o momento instituinte no qual o *Ser* vem a ser” (CHAUÍ, 2002, p. 151-152, grifo do autor).

- CASSIRER, E. **Esencia y efecto del concepto de símbolo**. Trad. de Carlos Gerhard. México: Fondo de Cultura Económica, 1975.
- CASSIRER, E. **Filosofia de Las Formas Simbólicas I: el lenguaje**. Trad. de Armando Morrones. México: Fondo de Cultura Económica, 1998a.
- CASSIRER, E. **Filosofia de Las Formas Simbólicas II: el pensamiento mítico**. Trad. de Armando Morrones. México: Fondo de Cultura Económica, 1998b.
- CASSIRER, E. **Filosofia de Las Formas Simbólicas III: Fenomenología del reconocimiento**. Trad. de Armando Morrones. México: Fondo de Cultura Económica, 1998c.
- CEXUS, D. O circo dos comodistas. LUCCIONI, G.; et al. **Atualidade do mito**. Trad. de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977, p. 161-171.
- CHAUÍ, M. de S. **Experiência do Pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty**. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ELIADE, M. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- HEIDEGGER, M. **Conferências e Escritos Filosóficos**. Trad. e notas: Ernildo Stein. Série: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural. 1996.
- LUCCIONI, G.; et al. **Atualidade do mito**. Trad. de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977.
- MALINOWSKI, B. **Uma Teoria Científica da Cultura**. Trad. de José Auto. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1970.
- PEREIRA, M. B. Para uma filosofia do símbolo. In: **Revista Filosófica de Coimbra**, nº 25, 2004, p. 3-30.
- PERINE, M. Mito e Filosofia. In: **Editorial Philótophos**, 7 (2), 2002, p. 35-56.
Disponível em
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/philosophos/article/view/3159/3163#.U83L9vldWSo>>. Acesso em: 21 jul. 2013.
- RABANT, C. O mito no porvir (re)começa... In: LUCCIONI, G.; et al. **Atualidade do mito**. Trad. de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977, p. 29-40.
- SOUSA, E. de. **História e Mito**. Cadernos da UnB. Brasília: Edunb. 1981.
- VERNANT, J.-P. **Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica**. Trad. de Haiganuch Sarian. São Paulo: Difel, 1973.

DIREITOS HUMANOS: DO CONTRATUALISMO DE HOBBS ATÉ UMA NECESSIDADE DE FUNDAMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.

Rodrigo Toaldo Cappellari¹

RESUMO

O presente artigo pretende proporcionar uma reflexão cronológica acerca dos direitos humanos, tendo como premissa a filosofia de Thomas Hobbes acerca da concepção de Ser Humano, Estado de Natureza e Direito Natural, passando-se para a necessidade de constituição do Estado para se viver em sociedade, com o conseqüente surgimento do Direito Positivo e suas peculiaridades, para então se focar na questão de efetividade dos direitos humanos, analisando-se os aspectos filosóficos e culturais em contraste com o cumprimento de normas positivadas, para ao fim concluir sobre a necessidade de se fundamentar os direitos humanos para uma efetiva implantação dos mesmos.

Palavras-chave: Direito Natural. Direito Positivo. Direitos Humanos. Contratualismo. Positivismo. Multiculturalismo.

ABSTRACT

This article aims to provide a chronological reflection about human rights, taking as its premise the philosophy of Thomas Hobbes on the concept of the Human, the State of Nature and Natural Law, passing the a necessity of constitution of the state to live in society and the consequent emergence of positive law and its peculiarities, to then focus on the question of enforcement of human rights, analyzing the cultural and philosophical aspects as opposed to the positive law enforcement, to finally conclude for the necessity to support human rights for effective implementation of these rights.

Keywords: Natural Law. Positive Law. Human Rights. Contractualism, Positivism. Multiculturalism.

1. INTRODUÇÃO

Diante da miséria, da violência, do preconceito e da discriminação que assolam o mundo contemporâneo, não se pode deixar de reconhecer e evidenciar a importância da existência dos direitos humanos, bem como, a importância da garantia de que cada ser humano tenha efetivamente seus direitos humanos respeitados.

Entretanto, cabe-se questionar o que são os tais direitos humanos? De onde surgiu a reflexão sobre tais direitos? São direitos que são inatos do ser humano, bastando nascer para

¹ Advogado, Professor dos Cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Serviço Social da Faculdade de Integração do Ensino Superior do Conesul – FISUL. FACEBG Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves – FACEBG, Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, Especialista em Marketing pela Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves - FACEBG, cursando Especialização em Direito Público pela Escola Superior da Magistratura Federal – ESMAFE/RS, Mestre em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Membro do Grupo de Estudos Fundamentação Ética dos Direitos Humanos – UNISINOS, rcappellari@gmail.com.

tê-los; ou é algo que muda de país para país, nacionalidade para nacionalidade, somente obtendo-os a partir de uma positivação concreta na legislação do país onde é nacional?

Outras perguntas possíveis de se fazer são baseadas na questão cultural. A concepção de um direito humano pode variar de cultura para cultura. Em algumas localidades, o que em determinada cultura pode entender-se como direito humano, na visão cultural de outra pessoa pode representar até uma afronta a moralidade e a tradição que lhe foi passada de pai para filho há gerações.

Como é de conhecimento notório, atualmente milhares de homens, mulheres e crianças continuam morrendo aos quatro cantos do mundo. Mortes que muitas vezes ocorrem de modos hediondos, como: assassinatos, estupros, torturas; seres humanos condenados pela ira do outro, excluídos pela cor da pele, religião, sexo ou pela nacionalidade. Outros, ainda, sofrendo uma morte mais lenta, fruto de tortura psicológica e moral, de perseguição e discriminação.

Para estes homens, mulheres e crianças, como poderá alguém dizer-lhes, que possuem direito à vida, à liberdade, entre outros direitos humanos? Como falar em dignidade, justiça social e democracia nessa situação de miséria, opressão, violência e guerra onde se encontram?

Em muitos países onde verifica-se as situações acima descritas, pode-se encontrar na Constituição ou na legislação, normas positivadas afirmando serem seus cidadãos possuidores de amplas garantias e direitos fundamentais, porém, se estas pessoas são titulares de tais direitos, por que sua efetivação não chega até eles? O que há de errado?

Neste diapasão, verifica-se a tamanha importância do tema com que estamos lidando, estando-se diante de um tema apaixonante e instigador, tema, este, que pode ser objeto de muitas reflexões, tendo como base a filosofia em sua análise.

Este artigo possui este objetivo. Conciliar a filosofia hobbesiana encontrada nos livros De Cive e Leviatã, à forma como acreditava o filósofo ser a correta para se governar, e com base nestas concepções analisar a questão contemporânea dos direitos humanos e sua efetividade concreta.

2. O SER HUMANO, O ESTADO DE NATUREZA E A NECESSIDADE DO ESTADO

Thomas Hobbes, principalmente nas obras que se estudará no presente artigo, utiliza-se de uma ciência demonstrativa, que tem como ponto de partida axiomas, ou, verdades evidentes, verdadeiras em si mesmas, para então partir para teoremas.

Tendo por base o entendimento da filósofa Inês Pousadela (2009), verifica-se que Hobbes utiliza-se da técnica acima referida, pois “quando as palavras se tornam ‘emotivas’ e são utilizadas para enunciar preferências pessoais em vez de fatos, toda ordem se torna impossível”. Assim, em um estado de natureza não se pode falar em propriedade, indústria, agricultura, progresso, etc. “O objetivo que uma ciência da política persegue é a paz mais do que a ‘verdade’ com maiúscula”. Corroborando tal entendimento, a filósofa cita Edmund Burke: “não importa o que poderia ser metafisicamente verdadeiro se é, ao mesmo tempo, politicamente falso” (BURKE *apud* POUSADELA, 2006).

Pousadela, interpretando o pensamento hobbesiano, sobre o tema, nos traz o seguinte ensinamento:

Não existe uma ordem natural nos assuntos humanos: a ordem deve ser criada. O mesmo homem que inventa a ciência, a matemática, a filosofia, os valores e inclusive a verdade, deve se encarregar de construir estados destinados a durar. Se contar com o método correto – pensa Hobbes – é capaz de conseguir. A política é capaz de se transformar em uma ciência demonstrável devido à mesma razão pela qual a geometria pode: somos nós quem cria as figuras sobre as quais raciocinamos; igualmente, somos também nós quem cria os Estados. (POUSADELA, 2006)

Um tipo de sistema dedutivo como este, porém, não irá acrescentar nada de novo ao que já se sabe, somente iluminará relações não percebidas anteriormente.

Assim, nada poderá chegar de fora uma vez iniciado o mecanismo. Tudo deve estar contido nele desde o princípio, de forma que nada poderá ser acrescentado ao estado de natureza para se explicar a saída deste. A entrada no Estado, deverá ser deduzida da descrição inicial do estado de natureza.

Desta forma, para Hobbes, a descrição do homem, suas paixões e mecanismos que o movem, são axiomas; ou seja, uma coisa evidente para qualquer um. Desta forma, tais descrições são inerentes à personalidade humana desde o estado de natureza.

Pousadela (2006) nos diz que este ponto de partida é bem simples, “trata-se do suposto de que todos os motivos e impulsos humanos decorrem da atração ou repulsão causadas por determinados estímulos externos. Toda conduta deriva do princípio da autoconservação”.

Neste sentido, pode-se dizer que o pensamento de Hobbes, busca uma explicação, uma justificativa, de por que o cidadão que convive em sociedade se sujeita às normas e transferências de direitos impostas pelo soberano, bem como, uma justificativa das ações do soberano para com seus súditos, podendo-se chegar a partir da análise da natureza do homem, da natureza e necessidade do convívio em sociedade e da forma de se governar esta

sociedade, que tudo tem uma origem natural, interna, e intimamente ligada ao pragmatismo, ao útil, de forma que para Hobbes só há uma forma de se conviver em sociedade, visto que nenhum homem é bom e solidário com o outro, mas sim individualista.

Na concepção hobbesiana, se este homem em algum momento age com bondade para com o outro, tal atitude é baseada em interesses individuais, como, no mínimo, que caso aconteça alguma situação semelhante, por na primeira situação ele ter agido de forma solidária, que nesta outra, o seu semelhante aja de forma igual para consigo.

Assim, tendo por base estas deduções axiomáticas do homem, é que Hobbes buscará configurá-lo no estado de natureza e, então, a partir desta configuração de direito natural, é que se irá derivar a lei natural, e após, o Estado.

Seguindo esta linha de raciocínio, verifica-se que no pensamento hobbesiano, estando neste Estado de Natureza, longe do Estado Civil, não se teria espaço para noções de propriedade, partilhas do bem, do mal, da justiça e injustiça, bem como para indústria, artes, ciências, de forma que “a vida do homem é solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta” (HOBBS, 2009)

Neste diapasão, não teria como o homem ter uma boa vida neste estado de hipertensão. E então, qual seria a solução para esta situação?

Segundo Pousadela (2006) a solução de Hobbes é extremamente simples:

Seriam certas paixões (basicamente, o medo da morte violenta nas mãos de outro homem, junto com o desejo de uma vida confortável) de mãos dadas com a razão (a partir da qual poderiam ser conhecidas as normas de paz, isto é, as leis da natureza que fazem possível a convivência) as que permitiriam pôr fim à guerra.

Assim, de uma ligeira análise sobre o Leviatã, Hobbes descreve a natureza humana da junção de razão com paixão.

A psicanálise de Freud nos ensina que de certa forma, o homem é uma máquina de desejar, sendo as paixões, movimentos que impulsionam o homem.

Consoante Costas Douzinas:

A causa de desejo é uma causa interminável, fazendo com que, o sujeito construa um cenário imaginável que dispara o retorno do objeto, como por exemplo: um carro esporte, um trabalho melhor, maior reconhecimento acadêmico, entre outros, mas mesmo assim, a realização da fantasia não sacia o desejo, e ele imediatamente se apaga a um novo objeto: um carro ainda mais veloz, novas promoções, etc... transformando-se em uma bola de neve do desejar. (DOUZINAS, 2009, p. 313)

Segundo o grande psicanalista francês Jacques Lacan (*apud* DOUZINAS, 2009, p. 313), “o desejo não é a sede de satisfação nem a demanda de amor, mas a diferença que resulta de subtrair o primeiro do segundo, o exato fenômeno de sua separação”.

Mas a partir desta concepção de paixões que impulsionam o homem, é que a professora Pousadela (2006) faz a seguinte reflexão:

Agora, o que é o especificamente humano no homem? Em primeiro lugar, a linguagem (convencional e adquirida), que possibilita a ciência e, portanto, a razão. Mas há também uma paixão que os homens possuem e os animais não (...): a curiosidade, o desejo de saber o porquê e o como. Graças a ela, a existência humana não se desenvolve num espaço de desejos e satisfações imediatos, mas sim num mundo condicionado pela muito humana ansiedade diante da garantia de futuras satisfações. Daí a constante busca de meios que conduzam a essas satisfações e de meios que sirvam para garantir esses meios.

Também é uma particularidade inata ao ser humano, o desejo não só por coisas, propriedades, mas também por honra e vanglória, de forma a ter seu ego inflado com a sensação de poder sobre outros homens e de reconhecimento destes outros homens para com seu poder. Seria o que a psicologia explicaria como o desejo do Outro. Virtudes aristocráticas em concorrência com as virtudes burguesas (segurança da vida e dos bens).

A professora Renata Salecl (*apud* DOUZINAS, 2009, p. 318) sobre o referido, argumenta que:

Quando exigimos algo, não estamos apenas pedindo ao outro para atender a uma necessidade, mas também para oferecer-nos seu amor. Uma criança, quando chora pelo seio da mãe, necessita de alimento, mas também pede sua atenção e seu afeto. O desejo é sempre o desejo do Outro e significa precisamente o excesso de demanda em relação à necessidade. Cada vez que minha necessidade de um objeto se inscreve na linguagem e se dirige ao Outro, ela se torna um pedido de reconhecimento e amor.

Agora, partindo destes princípios norteadores e inatos do ser humano, é que Hobbes iniciará seu pensamento acerca do estado de natureza: O que aconteceria se juntarmos estes humanos com vários outros humanos, que pensam e agem da mesma forma? Como se comportariam uns com os outros, que tipo de relacionamento manteriam?

No pensamento hobbesiano, o direito é a força e existem somente duas formas da humanidade conviver.

A primeira forma de convivência, pode se dar em um estado natural, um estado de natureza, de ausência total de normatização e leis, onde o poder de cada homem é dado por sua força, esta em sentido lato, visto que há varias formas de força (força física, inteligência,

astúcia, capacidade de se associar, entre outras), e o homem vive conforme seus interesses individuais, sempre focando o que lhe é mais útil.

A segunda forma de se conviver entre homens, é em um estado político, criando um convívio em sociedade, com um governo para orientar e normatizar as atitudes e as diretrizes de como aquele grupo irá se ordenar e seguir, conciliando as antes vontades individuais, com as agora, vontades coletivas, que devem se sobrepor às vontades individuais, visto que se está em jogo os interesses de toda uma coletividade e não de um indivíduo por si só.

Consoante a professora Pousadela (2006):

Da igualdade em relação às capacidades deriva-se a igualdade das esperanças de alcançar os fins propostos. Se dois homens desejam o mesmo e não podem, ambos, desfrutá-lo, tornam-se inimigos. Em síntese, Hobbes identifica três causas de discórdia ativas no estado de natureza e procedentes da natureza humana: a competição (pelo benefício), a desconfiança (pela segurança) e a glória (pela reputação). Assim, enquanto não houver um poder comum que atemorize os homens, o estado de natureza será um estado de guerra, real ou potencial.

Sobre a humanidade, Thomas Hobbes (2009, p. 95), no *Leviatã*, citará a seguinte passagem:

Os homens não sentem nenhum prazer (ao contrário, um grande desgosto) em se reunir quando não há um poder que se imponha sobre eles. Cada homem considera que seu semelhante deve valorizá-lo tanto quanto ele se valoriza e, em presença de sinais de desprezo ou subestimação, procura, na medida do possível (...) arrancar maior estima de seus contendores, infligindo-lhes algum dano; de outros, mediante o exemplo.

Assim, Hobbes acreditava que o homem não busca a formação do Estado por ser um Ser naturalmente sociável, muito pelo contrário, o homem é um Ser essencialmente individualista, egoísta e orgulhoso, que só pensa em si mesmo, não se importando com o Outro, procurando sempre ir além de suprir suas necessidades naturais, ultrapassar seus semelhantes, querendo exercer sua vaidade, ser reconhecido como melhor que os outros. Age sempre com a finalidade de ver reconhecida sua superioridade, tanto que caso não o consiga e se sinta inferior, buscará rebaixar e destruir seu adversário, bem como buscará se vingar caso se sinta ofendido.

Hobbes (2009, p. 94), sobre a natureza humana nos ensina:

Essa é, pois, a natureza dos homens, que, mesmo reconhecendo a maior sagacidade dos outros, por serem mais eloquentes ou mais cultos,

difícilmente chegam a admitir que existem muitos outros homens tão sábios quanto eles (...) Assim, mesmo que normalmente haja uma distribuição equitativa, o homem não se contenta com a parte que lhe cabe.

Desta análise é que surgem as célebres expressões como “o homem é o lobo do homem”, e o estado de natureza é “uma guerra de todos contra todos”.

Segundo Inês M. Pousadela (2006):

Num estado tal, as noções de direito e ilegalidade, justiça e injustiça não são em absoluto pertinentes, já que não constituem outra coisa que qualidades referidas ao homem em sociedade. O mesmo se aplica ao direito de propriedade, que é substituído pela mera apropriação: cada um “possui” aquilo que pode obter, e apenas enquanto puder conservá-lo. A conclusão é que, no estado de natureza, nada pode ser injusto.

Desta forma, o estado de natureza é de certa forma, um caos de subjetividade, onde tudo é imprevisível e inseguro. É um estado onde cada um fará juízo próprio do que é ou não é racional.

Assim, o pensamento de Hobbes nos expõe que diante de tal situação, onde a morte está sempre eminente, um indivíduo não pode confiar no outro, cada um busca a sujeição da vontade do outro para com a sua, etc, surge a necessidade de se criar um estado, um Leviatã, uma entidade com poder, soberania e autoridade suficiente para garantir a segurança dos indivíduos da sociedade.

No pensamento Hobbesiano, o estado surge de uma necessidade de se sair deste estado de insegurança e angústia, e não pela essência social do homem de viver com seus semelhantes.

Consoante o professor Fernando Magalhães:

O estado de Hobbes tem origem no contrato forjado pelos indivíduos singulares devido ao medo da morte violenta e da dissolução da sociedade; medo provocado pela igualdade natural. Essa dissolução leva Hobbes a identificar a anarquia reinante com o estado de natureza primitivo que é pura ficção do intelecto. (...) Intoxicado pelo medo da anarquia, que não permite aos homens o desenvolvimento pleno de suas capacidades, Hobbes propõe o controle das paixões como única forma possível de se alcançar a paz. O pacto hobbesiano só se efetiva porque as paixões e outros desejos devem ser subjugados por aquelas outras paixões que inclinam os homens para a paz. (MAGALHÃES, 2006, p. 97)

Assim, somente com uma entidade mais forte que o indivíduo, será possível se chegar

a um *status* de paz e segurança, e para isso, cada sujeito deverá renunciar ou transferir² seus direitos individuais e colocar “na mão do Estado”, o qual terá o poder absoluto (composto pelos direitos individuais de cada um) para dar as diretrizes e gerir a vida dos cidadãos.

3. SOBRE A COERCITIVIDADE DO ESTADO E O DIREITO POSITIVO

Segundo o pensamento hobbesiano, mais precisamente no capítulo XV do *Leviatã*³, para se obter a paz é necessário agir com atitudes, ou leis da natureza, que tendem a paz como: o cumprimento dos pactos celebrados, mostrar gratidão pelos benefícios obtidos de outros, agir com complacência, perdoar com facilidade, evitar a vingança, não manifestar ódio ou desprezo por outros, não se mostrar orgulhoso nem arrogante, julgar com equidade, aceitar o uso comum das coisas que não podem ser divididas, dentre outras.

Porém, tendo como premissa o que até agora se expôs, o cumprimento de todas estas leis naturais, vão contra as paixões naturais do homem. Tais leis só serão efetivamente cumpridas e respeitadas, com algum poder capaz de impor isso.

O homem, portanto, a partir do medo permanente de ser morto ou escravizado, com base na razão e no pragmatismo, vai notar a necessidade de se fundar um estado social, com regras e autoridade perante seus membros, pois “não há lei onde não há poder comum e, onde não há lei, não há injustiça” (2009, p. 97).

Consoante Hobbes (2009, p. 106), “para que as palavras justo e injusto possam ter algum significado, é preciso haver alguma espécie de poder coercitivo que obrigue igualmente todos os homens a cumprirem seus pactos”.

A não-desobediência do pacto, estaria alicerçada no poder do Estado que “deve infundir o temor de alguma pena superior ao benefício esperado com o rompimento do pacto e capaz de dar força à propriedade adquirida pelos homens por meio do contrato mútuo, como recompensa do direito universal a que renunciaram” (2009, p. 107).

Assim, para Hobbes, nesta referida transferência de direitos, não houve uma pactuação, uma contratação, mas sim uma renúncia. Não houve delegação de poderes, mas sim uma alienação.

Esta transferência, ou renúncia de direitos individuais ao soberano é absoluta, de

² A diferença entre a renúncia e a transferência de um direito, conforme a obra “*De Cive*” de Thomas Hobbes, é no sentido de que a renúncia a um direito é tornar ilícito fazer aquilo que a antes se tinha direito, como por exemplo, o direito de matar; já a transferência seria tornar ilícito o direito de resistir a outro naquilo que antes poderia resistir, como por exemplo, o direito a fazer justiça.

³ Recomenda-se a leitura de: HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. Tradução de Rosina D’Angina. São Paulo: Martin Claret, 2009.

forma que o soberano não possui compromisso algum de ordem ética e moral para com seus súditos, devendo simplesmente exercer o poder que lhe foi outorgado, sem a necessidade de observar limites, uma vez que como ocorria no estado natural, no estado de sociedade o direito continua sendo a força, e ele é o detentor do monopólio da força.

Neste sentido, consoante a professora Pousadela (2006):

Essas leis só o são em sentido estrito no interior de um Estado, quando podem ser impostas, e sua violação castigada, pelo poder da espada. Porém, nesse caso, derivam sua validade não já de seu caráter de leis divinas ou racionais, mas sim do fato de terem sido decretadas pelo soberano.

Anteriormente a Hobbes, o absolutismo daquela época geralmente se apoiava na teologia, onde Deus teria investido os reis de seu poder absoluto, e por isso os súditos deveriam seguir fielmente as ordens de seus soberanos, uma vez que indo de forma contrária a vontade de seu rei, estaria se defrontando a vontade de Deus.

É isto que Hobbes, considerado por muitos como o fundador do pensamento político moderno, tentará desfazer com sua teoria contratualista, buscando mudar este paradigma, fundamentando a autoridade política no consentimento dos homens e não no divino.

Para a cientista política Thamy Pogrebinschi (2006, p. 436-437):

Hobbes teria sido o responsável pelo rompimento com a escolástica, com a cultura clássica e com o jusnaturalismo (...). Hobbes teria sido o criador do contratualismo e, portanto, o primeiro a fundamentar a autoridade política no consentimento dos homens e não no direito divino dos reis.

Neste sentido, embora Hobbes sempre utiliza-se da argumentação teológica em seus livros *De cive* e *Leviatã*, utiliza-as no sentido da fundamentação de sua argumentação: que se o soberano utiliza-se desta justificativa para fundamentar seus atos perante seus súditos, seus atos derivariam da vontade de Deus, de forma que nenhum mortal poderia se sobrepor à vontade de Deus, evitando com tal estratégia, a predisposição à sedição.

Em se tratando do pensamento hobbesiano, Pogrebinschi (2006, p. 436) faz a seguinte consideração:

Dever e obediência. Estas parecem ser algumas das relações centrais da filosofia política moderna ao criar um novo modelo de justificação e legitimação do Estado: o contratualismo. Quem tem o direito de mandar e por que se deve obedecer? É esta a questão que parece orientar o esforço de Thomas Hobbes ao longo das obras que consolidam sua Filosofia política.

Desta forma, pode-se dizer que, em síntese, todas as leis são leis civis. Assim, todas elas, são válidas pelo simples fato de terem sido decretadas pelo soberano.

4. DA NECESSIDADE DE SE OBEDECER CEGAMENTE O DIREITO POSITIVO, SEM A POSSIBILIDADE DE SE FAZER JUÍZO DE CERTO OU ERRADO, DO BEM E DO MAL.

Neste sentido, de que todas as leis são leis civis, e são válidas pelo simples fato de terem sido decretadas pelo soberano, estamos defronte ao positivismo jurídico.

Consoante a professora Pousadela (2006) “o poder soberano de legislar não está limitado pelas leis existentes: apenas está comprometido por sua própria vontade de prolongar sua vigência, (...) ao estar atado apenas a si mesmo, não está limitado em modo algum”.

Nesta concepção hobbesiana, de cumprimento do direito positivo, o cidadão não poderia fazer juízo de valor, analisar o certo e o errado, fazer juízo do bem e do mal, mas sim, somente seguir cegamente as leis ordenadas por seu soberano, até porque, um súdito agindo com consciência pública e profetizando doutrinas neste sentido, seria sedicioso ao governo do soberano.

Da análise do livro *De Cive*, de Hobbes, pode-se refletir acerca de que: quanto mais longe da educação política, quanto mais ignorante sobre os assuntos de governo, menos é sediciosa a população.

No início do capítulo XII da obra *De Cive*, Hobbes (1998) argumentará no sentido de que é sediciosa a opinião segundo a qual o julgamento do bem e do mal pertence aos particulares, e o faz com a seguinte lógica:

Quanto às razões que levam à sedição⁴ (revolta popular), devem ser consideradas três disposições: primeiro, as doutrinas e paixões contrárias à paz, que dão às mentes dos homens uma certa conformação e disposição; depois, a qualidade e condição daqueles que incitam, reúnem e dirigem os outros, assim já conformados, a tomar em armas e a renegar sua lealdade, e, finalmente a maneira pela qual isso é praticado, ou seja, a facção em si mesma. Mas a primeira e maior coisa que os dispõe ao motim é a tese de que o conhecimento do bem e do mal compete a cada indivíduo. Em um Estado civil, o que o legislador ordena deve ser considerado bom, e o que ele proíbe, ser considerado mau. Hobbes vai dizer que há correntes no sentido de que só é rei quem age segundo a justiça, e não se deve obedecer aos reis a não ser que eles ordenem coisas justas. Mas, antes que houvesse governo, não havia justo nem

⁴ Motim, revolta popular.

injusto. Toda ação era indiferente: depende do direito do magistrado ela se tornar justa ou injusta. Os reis legítimos assim tornam justas as coisas que eles ordenam, só por ordená-las, e injustas as que eles proíbem, só por proibi-las. Mas os particulares, se reivindicarem a ciência do bem e do mal, desejarão igualar-se aos reis, o que não é compatível com a segurança da república. Para esclarecer, Hobbes cita (Gênesis 2,17): “Da árvore da ciência do bem e do mal, dela não comerás, e a mais antiga das tentações do diabo é: Sereis como Deus, sabendo o bem e o mal”.

Desta forma, por esta reflexão, é sedicioso informar aos súditos das coisas inerentes ao governo, dar-lhes informação, educação política, uma cultura de cidadania, uma vez que quanto mais longe da árvore da ciência do bem e do mal, menos exposto à sedição estará o governo.

Hobbes (1998, p. 194), no final do capítulo XII, ainda corrobora este raciocínio com a seguinte passagem:

Muitos que pessoalmente se sentem bem afeiçoados à sociedade civil, contribuem porém por ignorância, para dispor as mentes dos súditos à sedição, quando ensinam uma doutrina conforme às opiniões acima referidas, aos moços nas escolas e a todos nos púlpitos.

Desta forma, fica evidente o pensamento hobbesiano no sentido de que a informação, a reflexão, a filosófica sobre assuntos políticos, a fundamentação de direitos, deve ficar o quanto mais possível afastado da mentalidade dos súditos.

5. SOBRE O CUMPRIMENTO HOBBSIANO DO DIREITO POSITIVO E A QUESTÃO CONTEMPORÂNEA DE EFETIVIDADE DE IMPLANTAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

Esta obediência absoluta às leis dogmáticas. O dever de obediência por ser simplesmente a vontade de seu senhor, não podendo o súdito, o cidadão, fazer juízo do bem e do mal, do certo e do errado, uma vez que se feito isto, estará ele comendo da fruta da árvore proibida, é exatamente a grande discussão dos filósofos da atualidade, acerca da efetividade dos direitos humanos.

Tal lógica hobbesiana, naquela época e localidade poderia funcionar muito bem, fazendo duradouros os governos dos príncipes que assim agiam, mas atualmente, com a globalização e o multiculturalismo onde se encontra nossa sociedade, a situação é muito diferente.

Exemplos recentes evidenciam tentativas frustradas de imposição de valores e direitos

ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n.10, nov. 2014, 66-83.

humanos ocidentais tidos como corretos a diferentes culturas. Tentou-se positivizar direitos, impondo-se à população local leis com determinados valores que vão contra sua cultura, seus costumes, sua moral e modo de agir.

Atualmente, uma série de exemplos mostram que uma imposição de valores de forma coercitiva, sem uma devida fundamentação à população sobre a valoração destes direitos, mostra-se cada vez mais ineficaz.

A concepção de um direito humano pode variar de cultura para cultura. Em determinada região, o que por uma premissa cultural pode ser um direito, na visão cultural de outra pessoa pode até ser uma afronta à moralidade e a tradição que lhe foi passada de pai para filho há gerações.

Recentemente, pode-se constatar pelos acontecimentos das última décadas - intervenções militares em países como Afeganistão, Iraque, Ruanda, Sudão, Iugoslávia, entre outros - justificados como uma intervenção de caráter humanitário, tendo em vista a incapacidade dos Estados invadidos no tocando à garantia e expansão dos direitos humanos, sendo que após a intervenção pouco ou nada se modificou na questão humanitária.

Em muitos países onde verifica-se as situações acima descritas, pode-se encontrar na Constituição ou na legislação, normas positivadas afirmando serem seus cidadãos possuidores de amplas garantias e direitos fundamentais, porém, se estas pessoas são titulares de tais direitos, por que sua efetivação não chega até eles? O que há de errado?

Para o filósofo e jurista Vicente de Paulo Barreto (2004, p. 282):

A razão nuclear para que se considere o problema dos fundamentos dos direitos humanos no mesmo patamar da importância analítica da sua positividade, encontra-se no fato de que a eficácia dos direitos humanos encontra-se ligada a sua fundamentação.

A forma como se tem discutido e aplicado os direitos humanos, centrada na positivação, para o professor Vitor Lorio (2000) se dá da seguinte forma:

A defesa dos direitos humanos, como tem sido conduzida até agora, se dá em três níveis: o do discurso de esclarecimento e conscientização dos direitos; o da criação de leis que impeçam os abusos; e, por último, o da fiscalização do cumprimento dessas leis.

Desta forma, para os professores Barreto e Lorio, bem como a grande maioria dos juristas e filósofos contemporâneos que estudam o tema direitos humanos, a concepção de poder e imposição de direitos de forma positivada como Hobbes defende em sua filosofia, é

ineficaz, se não procedido antes, de um trabalho de fundamentação e inserção cultural de valores que embasem e justifiquem a necessidade de se respeitar e garantir direitos humanos.

Quanto ao discurso de esclarecimento e conscientização é interessante se refletir sobre a questão cultural deste debate. Em certas culturas, talvez o cidadão não seja capaz de assimilar o conceito de um direito, visto a existência de diversos contextos culturais tanto contemporâneos, como passados de geração para geração.

Não havendo este debate prévio, passando-se direto para o segundo estágio (de posituação pelo Estado dos direitos humanos), sendo o cidadão capaz ou não de assimilar o conceito, a base, o fundamento deste direito positivado; o mesmo terá de obrigatoriamente respeitar esta concepção por força de lei.

Desta forma, estamos diante de uma evidente imposição de um valor pelo Estado ao povo, o qual deve ser cumprido. O súdito, na melhor compreensão hobbesiana, não deverá fazer o juízo do bem e do mal, deve simplesmente acatar as ordens de seu soberano.

Acontece que este embate sobre cumprimento de normas positivas, ou seguir a razão; não é uma coisa atual, nem moderna, mas sim, reponta aos primórdios tempos, ainda na época da Grécia antiga.

Desde os mais remotos tempos, já se fazia esta discussão, sobre a necessidade de se refletir o direito natural para se dar efetividade ao Direito Positivo.

Uma pessoa nunca exitará em descumprir normas positivas, elaboradas por um governante, em frente às normas divinas ou sua concepção entre o certo e o errado; a menos que se sinta ameaçada fisicamente ou psicologicamente. Ainda, como já constataram vários episódios históricos, haverá indivíduos que colocarão sua consciência, seu juízo de certo ou errado, acima de sua própria integridade física, se negando a fazer o “moralmente errado” na sua concepção, simplesmente pelo fato do governante ou o Estado exigir que assim o faça.

Exemplo clássico disto é a peça *Antígona*⁵, de Sófocles, que mesmo passando por vários períodos históricos, continua contemporânea, visto que embora sua contextualização passa-se na Grécia Antiga, com um quadro cultural e religioso diferente do atual, ainda assim guarda grande proximidade com problemas ligados à condição humana e a realidade histórico-cultural da atualidade.

Nos tempos atuais, na grande maioria de países, é constante a alegação de leis e atos injustos praticados por governantes, abusos de poder e conflitos entre o que seria correto, ético e justo, e a norma positivada; o direito ideal e o direito em vigor; o direito

⁵ Recomenda-se a leitura: SÓFOCLES. *Antígona*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

consuetudinário e o direito positivo.

Sobre o tema, nos expõe o Filósofo François Ost (2005, p. 204):

A importância da meta-mensagem paradoxal de Sófocles consiste em repensar por ela mesma a distinção entre direito em vigor e direito ideal. O debate está construído de tal forma que nos convida sempre a escolher a favor de um ou a favor de outro, ou, pelo menos, a hierarquizar suas exigências respectivas: as pessoas se perguntam quem, Antígona ou Creonte, está com a verdade, e não cessam de se perfilar sob a bandeira de uma ou do outro.

Desta forma, Sófocles conseguiu escrever a peça de tal forma, que até hoje se discute quem estava certo, quem estava com a razão; reflexão, esta, que se encaixa perfeitamente no tema em discussão, sobre a efetividade de direitos humanos de uma forma imposta pelo soberano.

O antagonismo entre pensamentos como o correto e o errado, o justo, a vontade do soberano, e a vontade da coletividade, a democracia, tudo isto nos leva a reflexão de que se seria legítimo agir contra lei, em obediência a uma lei mais alta ou até por convicções pessoais sobre o que seria o justo, o certo e o errado.

Assim, “se as posições de Creonte e Antígona são ambas ao mesmo tempo justas e injustas, é que convém colocar de outro modo a questão da justiça”(OST, 2005, p. 204).

Neste sentido, em varias situações nos deparamos com pessoas agindo contra a lei do soberano em detrimento de uma consciência, uma noção do justo, uma interpretação ao que seria correto e, portanto, uma lei maior, divina, assim como juízes decidindo com base em suas noções do justo, e julgando *contra legem*.

Cícero (*apud* DOUZINAS, p. 64) já dizia que “a verdadeira lei é a lei da razão, de acordo com a natureza conhecida de todos, imutável e indestrutível”.

Assim, verificasse que os direitos humanos não são uma construção positivada, pensada por um grupo de pessoas detentoras de poder legislativo ou executivo, que posteriormente os declararam; não são simplesmente normas a serem cumpridas; mas sim, direitos inerentes a personalidade humana, bastando o fato de ser humano para ser detentor, independente de lei que os declare, da localidade onde vivem, da época em que viveu ou do respeito dado a tal valor.

Não há como um rei, um soberano, negar a existência dos direitos humanos. Pode-se até proibir de exercê-los, mas não negá-lo⁶. O direito positivo não tem força para negar a

⁶ Exemplo disto se dá no caso da história de Antígona, onde o rei nunca negou que Polinices tinha o direito de ser enterrado; muito pelo contrário, quis dar exemplo a toda sociedade que estaria lhe negando este direito como punição pelos atos que cometeu, tudo com o intuito de mostrar sua
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n.10, nov. 2014, 66-83.

existência do direito natural, tem força somente para, pela coação, negar sua efetividade.

É a reflexão sobre o direito natural, que dá a fundamentação e preenche de conteúdo os direitos positivados. A simples positivação pelo Estado dos direitos humanos, sem um debate prévio, uma consciência para este cidadão, não o deixando assimilar o conteúdo deste direito, fará com que passe a respeitar uma simples norma jurídica.

Sobre esta imposição, o professor Joel Rufino dos Santos leciona da seguinte forma:

Pode a democracia ser imposta e continuar democracia? Tomada de cima para baixo e sem ponto de toque com o sistema de valores do povo, a lei estaria condenada a ser transgredida. Pior: Direitos humanos impostos nada mais são que justificação para a dominação do mais forte, do mais rico, do mais letrado e assim por diante. (RUFINO *apud* LORIO, 2000)

Neste sentido, os direitos humanos, sob a ótica de um valor imposto pela lei, não é um valor incorporado na mente e no modo de agir do cidadão, mas sim uma norma legal a ser cumprida. E como toda norma legal, pode ser descumprida. Daí a grande diferença de se analisar os direitos humanos com uma ótica filosófica, ética, com base no direito natural, de forma a se buscar a essência, a finalidade, a importância deste determinado valor, visando inseri-lo na mente da sociedade.

Assim, em alguma localidade poderá até haver troca de governantes, revogação de direitos fundamentais insculpidos na constituição, revogação de lei ou de tratado internacional versando sobre direitos humanos; mas, se os valores dos direitos humanos, a cultura dos direitos humanos, estiver inserida na mentalidade do povo, do humano, esta nunca deixará de existir, e sempre que possível o cidadão utilizará tais conceitos em sua moral cotidiana.

Para Vitor Lorio (2000):

As transformações do homem só se dão verdadeiramente se provocadas por uma conversão na alma. Esta não se deixa levar por discursos persuasivos e nem sofre as imposições da lei. Não adianta denunciar os abusos cometidos contra os cidadãos; não adianta fazer a população recitar a cartilha dos direitos humanos; não adianta punir os infratores: há que se afetar cada indivíduo na sua essência, tocar o seu território. Alma e território se fundem num domínio simbólico que não se limita ao tempo histórico e ao espaço geográfico mas que, dialeticamente, caracteriza o “ser no mundo” de cada um.

Sob este fundamento, pode-se dizer com maior convicção que surgirá o almejado respeito ao direito humano, pois este será um valor social, compreendido e tido como certo, normal e costumeiro ao cidadão, sendo sua prática uma consequência natural da convivência

soberania e autoridade e até para amedrontar eventuais tentativas de golpe, mostrando que seu direito positivo era maior, teria mais autoridade que o direito natural.

em sociedade.

Este também é o posicionamento do filósofo e jurista argentino Carlos Santiago Nino (1989), que em sua obra “Ética y Derechos Humanos⁷” constrói um posicionamento sobre o tema no sentido de que a filosofia moral é o meio ideal para que se desenvolva a discussão em torno da validade, do alcance e da própria definição do que são direitos humanos, tendo em vista que não há como se esgotar os direitos humanos em uma simples declaração jurídica ou em um sistema jurídico-positivo.

Assim, de toda forma, os direitos humanos derivam de princípios morais básicos, devendo, independentemente de reconhecimento positivo, serem entendidos como direitos morais.

6. CONCLUSÃO

Diante de todo exposto, analisa-se que a concepção hobbesiana de total transferência ou renúncia de direitos do súdito para seu soberano, deixando sua vida para ser guiada pela vontade deste, é incompatível com o atual discurso de defesa dos direitos humanos.

Estes direitos não podem ser simplesmente uma norma jurídica como qualquer outra, encontrada na lei, tematizados e sincronizados, sob pena de como visto até então, continuarmos nessa situação de constante desrespeito à dignidade da pessoa humana, de modo que se continuaria a verificar cenas de homens, mulheres e crianças morrendo aos quatro cantos do mundo, muitas vezes de modos brutais como: assassinatos, estupros, torturas; discriminados pela cor da pele, religião, sexo e nacionalidade, dentre outras barbaridades.

Uma positivação de direitos imposta, sem se observar aspectos culturais, acabaria na tentativa frustrada de uniformização das pessoas. Tal uniformização por força de lei, não há como ser sustentada, tendo em vista todo aspecto cultural, filosófico e psicológico demonstrado no corpo deste trabalho, bem como a própria concepção hobbesiana do homem.

Assim, conclui-se que os direitos humanos devem ser construídos ao longo da história, sempre analisando-os com uma ótica de direitos morais, que para serem efetivos devem ter fundamentação, baseadas no direito natural, ou seja, na filosofia e na ética, tendo como premissa aspectos culturais, morais, psicológicos e contextuais, para depois de estarem inseridos na mentalidade da população, positivá-los, como medida de garantia de manutenção e também punição de transgressões.

Não havendo todo este processo, passando-se diretamente para a positivação, não

⁷ Recomenda-se a leitura da Obra de Nino acima nominada, que trata de forma ampla e bem fundamentada o tema do presente artigo.

haverá a conscientização proporcionada pelo discurso de esclarecimento, de forma que não surgirá um valor de respeito e importância dos direitos humanos incorporado na mente e no modo de agir do cidadão, e conseqüentemente, tudo continuará da mesma forma em que se encontra.

Assim, não se pode implementar o que não se acredita. Não se pode invadir um país e impor uma cultura diferente daquela que seus cidadãos conhecem desde seus primórdios tempos.

A legitimação dos direitos humanos não terá eficácia, se não pela consciência de que tal valor de respeito ao outro é o correto a se fazer, e esta consciência, só nascerá diante de uma reflexão a respeito dos direitos humanos, partindo de bases sólidas com preceitos éticos e filosóficos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vicente de Paulo. Multiculturalismo e Direitos Humanos: um Conflito Insolúvel? *In* BALDI, César Augusto (Org.). **Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.

DOUZINAS, Costas, **O FIM dos direitos humanos**. Tradução: Luzia Araújo, São Leopoldo: Editora Unisinos. Coleção Díke, 2009.

HOBBS, Thomas. **Do Cidadão**. Tradução de Renato Janine Ribeiro. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. Tradução de Rosina D'Angina. São Paulo: Martin Claret, 2009.

LORIO, Vitor. Direitos Humanos sob a Ótica da Territorialidade.. *In: Lumina* - Facom/UFJF - v.3, n.2, p. 145-151, jul./dez. 2000 Disponível em: <<http://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R5-Vitor-HP.pdf>>. Acesso em: 12 de novembro de 2009.

MAGALHÃES, Fernando. **À Sombra do Estado Universal: Os EUA, Hobbes e a nova ordem mundial**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.

NINO, Carlos Santiago. **Ética y Derechos Humanos - un ensaio de fundamentación**. Editora Ariel: Barcelona, 1989.

OST, François. **Contar a lei: as fontes do imaginário jurídico**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2005.

POGREBINSCHI, Thamy. Thomas Hobbes. *In* BARRETO, Vicente de Paulo. (coord.) **Dicionário de Filosofia do Direito**. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

POUSADELA, Inês M. O contratualismo hobbesiano. *In Filosofia política moderna*. De Hobbes a Marx. BORON, Atilio A. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH - Departamento de Ciências Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - USP. 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolmpt/16_pousadela.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2009.

SÓFOCLES. **Antígona**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

HIPÓTESES CÉTICAS, *HEAVYWEIGHTNESS* E INCOGNOSCIBILIDADE CONTINGENTE

Stanley Kreiter Bezerra Medeiros¹

RESUMO

O problema do ceticismo e, em particular, da suposta incognoscibilidade de hipóteses céticas, tem um papel importante na epistemologia contemporânea. Inspirado na noção de “incognoscibilidade contingente”, o objetivo deste artigo é propor uma caracterização para as hipóteses céticas e para as “proposições *heavyweight*”, tomando-as como “proposições contingentemente incognoscíveis”. Essa proposta oferece duas vantagens: (i) fornece subsídios para se compreender porque o conhecimento da verdade de algumas proposições pode ser considerado como fora de nosso alcance cognitivo; (ii) não se compromete com o resultado cético de que é impossível, *simpliciter*, conhecer até mesmo proposições triviais. Para isso, define-se incognoscibilidade lógica, incognoscibilidade contingente e distingue-se as duas; em seguida, aplica-se tal definição a proposições *heavyweight* e hipóteses céticas e, por fim, conclui-se por justificar a vantagem de tal abordagem.

Palavras-chave: Ceticismo. *Heavyweightness*. Incognoscibilidade contingente. Incognoscibilidade lógica.

ABSTRACT

The problem of skepticism and, in particular, the alleged unknowability of skeptical hypotheses, plays an important role in contemporary epistemology. Inspired by the notion of “contingent unknowability”, this paper aims to propose a characterization for the skeptical hypotheses and the “heavyweight propositions” by taking them as “contingently unknowable propositions”. This proposal offers two advantages: (i) provides a way to understand why knowledge of the truth of some propositions can be considered out of our cognitive reach; (ii) does not commit itself to the skeptical result that is impossible, *simpliciter*, to know even trivial propositions. For this, we define logical unknowability, contingent unknowability and distinguish these two; then we apply this definition to heavyweight and skeptical hypotheses. Finally, we conclude by justifying the advantage of such approach.

Keywords: Skepticism. Heavyweightness. Contingent unknowability. Logical unknowability.

1. INTRODUÇÃO

O problema do ceticismo e, em particular, da suposta incognoscibilidade de hipóteses céticas, tem um papel importante na epistemologia contemporânea. Embora não constitua

1 Graduação em filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005) e mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (2008). Doutor em Filosofia pelo Programa Integrado de Doutorado em Filosofia - UFRN-UEPB-UFPE. Experiência na área de Filosofia, com ênfase em Lógica e Epistemologia, atuando principalmente em epistemologia contemporânea e lógicas epistêmicas. Docente do quadro permanente do IFRN, Campus João Câmara, stanley.medeiros@ifrn.edu.br.

necessariamente a principal estratégia para a construção de argumentos céticos, a utilização de hipóteses céticas, aliada a uma certa exigência de ignorância acerca de sua falsidade, ainda ocupa espaço na discussão epistemológica recente (STEUP; TURRI; SOSA, 2014).

Como se sabe, um dos propósitos de uma hipótese cética é o de questionar a certeza de algum conhecimento que esteja direta ou indiretamente relacionado a ela. Exemplos clássicos de hipóteses céticas são “sou um cérebro numa cuba” ou “sou uma marionete do gênio maligno cartesiano”. Alguns argumentos céticos empregam como premissas proposições cujos conteúdos contém hipóteses céticas. Considere, por exemplo, o seguinte argumento cético por *Modus Tollens*¹:

- (1) Sei que estou escrevendo este artigo.
 - (2) Sei que, se estou escrevendo este artigo, então não sou cérebro numa cuba.
 - (3) Mas não é o caso que eu saiba que não sou um cérebro numa cuba.
-
- (4) Logo, eu não sei que estou escrevendo este artigo.

Para que este argumento funcione como esperado, isto é, para o estabelecimento da conclusão de que não sei que estou escrevendo este artigo, três itens principais são requeridos: (i) a aplicação de uma regra lógica conhecida como *Modus Tollens*, (ii) a aceitação de um princípio lógico conhecido como “fecho epistêmico” e (iii) a suposição de que desconheço se sou ou não sou um cérebro numa cuba. A partir disso, uma demonstração formal deste argumento pode ser feita do seguinte modo²:

- | | |
|--|---------------------------|
| 1. KP | Premissa |
| 2. $K(P \rightarrow \neg H)$ | Premissa |
| 3. $(KP \ \& \ K(P \rightarrow \neg H)) \rightarrow K\neg H$ | Fecho Epistêmico |
| 4. $\neg K\neg H$ | Premissa cética |
| 5. $\neg(KP \ \& \ K(P \rightarrow \neg H))$ | 3, 4 <i>Modus Tollens</i> |
| 6. $\neg KP \vee \neg K(P \rightarrow \neg H)$ | 5 De Morgan |
| 7. $\neg KP$ | 2, 6 Silogismo disjuntivo |

Não há problema com a aplicação de *Modus Tollens*, já que é uma regra trivial da lógica clássica. Entretanto, e como é de se esperar, os passos 3 e 4 constituem alvos inevitáveis de ataque filosófico. Num plano epistemológico, há ao menos dois problemas associados a eles: a aceitação do fecho epistêmico (DRETSKE, 1970, 2014) e a incognoscibilidade de hipóteses céticas (MEDEIROS, 2013). Na epistemologia formal, princípios como $(KP \ \& \ K(P \rightarrow \neg H)) \rightarrow K\neg H$ são constantemente associados a problemas sobre as capacidades cognitivas de agentes com diversos tipos de limitação – por exemplo, limitação de tempo, de recursos computacionais etc.: é o conhecido problema da onisciência lógica (HINTIKKA, 1962, 1975, FAGIN et al., 2003).

Entretanto, o principal problema aqui é a conclusão, a saber, $\neg KP$. Se P é uma proposição trivial como “estou escrevendo este artigo”, então, com base nas suposições já mencionadas, chega-se ao resultado pessimista ou cético de que “eu não sei que estou escrevendo este artigo”.

Na tentativa de evitar tal resultado, alguns preferem negar, tal como Dretske (op. cit.), a validade do fecho epistêmico. Essa estratégia tem seus méritos (DE ALMEIDA, 2007). Em certa medida, ela é implicitamente motivada pela aceitação de $\neg K\neg H$, isto é, de que se desconhece a falsidade da hipótese cética em questão. Essa atitude é particularmente interessante por duas razões: (i) assume um certo grau de ceticismo (ou, diga-se, a incognoscibilidade) de algumas proposições; (ii) não aceita o resultado pessimista da incognoscibilidade de proposições triviais como “este lápis está em minha mesa”. Todavia, embora seja atraente e bastante intuitiva para muitos (tal como o foi para Descartes), a suposição da incognoscibilidade de hipóteses céticas ou das proposições *heavyweight* de Dretske pede ou um argumento que a justifique ou, ao menos, uma caracterização das hipóteses céticas (e das proposições *heavyweight*) de tal modo que se possa compreender a razão pela qual elas são consideradas incognoscíveis.

Este artigo é uma tentativa de satisfazer esta última opção. Inspirado na noção de “incognoscibilidade contingente”, seu principal objetivo é propor uma caracterização para as hipóteses céticas e para as proposições *heavyweight* em termos de “proposições contingentemente incognoscíveis”. Essa proposta oferece duas vantagens: (i) fornece subsídios para se compreender porque a verdade de algumas proposições pode ser considerada como fora de nosso alcance cognitivo; (ii) não se compromete com o resultado

cético de que é impossível conhecer até mesmo proposições triviais.

Entretanto, a caracterização de hipóteses cétricas e das proposições *heavyweight* como “contingentemente incognoscíveis” é construída a partir do contraste entre as noções de “incognoscibilidade lógica” e “incognoscibilidade contingente”, razão pela qual a exposição acerca da incognoscibilidade lógica virá primeiro. Em seguida, define-se incognoscibilidade contingente, aplica-se tal definição a proposições *heavyweight* e hipóteses cétricas e defende-se a caracterização de tais proposições como “contingentemente incognoscíveis”. Conclui-se por justificar a vantagem desta abordagem.

2. O TEOREMA DE FITCH: INCOGNOSCIBILIDADE LÓGICA

Em 1963, Fitch (p. 138-139) estabeleceu o que Rescher (2009, p. 3) chama de “incognoscibilidade necessária ou demonstrável” e, em particular, de “incognoscibilidade lógica”. Inspirando-se em Fitch, define-se, aqui, incognoscibilidade lógica do seguinte modo:

Definição 2.1 [Incognoscibilidade lógica]. Seja P uma proposição qualquer e S um agente não-onisciente qualquer. Diz-se que P é uma proposição logicamente incognoscível para S se, e somente se, P é uma proposição composta do tipo $KS(Q \ \& \ \neg KSQ)$, na qual Q é uma proposição que o agente S desconhece³.

Para ilustrar o conteúdo da definição, suponha-se que as seguintes proposições sejam verdadeiras:

Q: A espada de César continha tungstênio.

P: Q é uma proposição verdadeira, mas o agente S não sabe disso.

Suponha-se, agora, que um agente não-onisciente, S, de fato não saiba que Q seja verdadeira. Agora, se Q é uma proposição desconhecida por S, então a proposição P é incognoscível para S. Para isso, observe-se que P é uma conjunção: “Q é verdadeira” e “o agente S não sabe que Q é verdadeira”.

Se, por acaso, for aceito que S conhece P, então o princípio da distribuição da conjunção leva ao seguinte resultado: “S sabe que Q é verdadeira” e “S sabe que S (ele próprio) não sabe que Q é verdadeira”⁴. Entretanto, se tudo o que é conhecido deve ser verdadeiro (princípio da veracidade), então obtém-se “S não sabe que Q é verdadeira”, o que é absurdo – pois já se havia aceito “S sabe que Q é verdadeira”. Assim, P não pode ser conhecida por S. Logo, existe uma proposição incognoscível para um agente particular arbitrário, a saber, S. Daí, por S ter sido escolhido arbitrariamente, esta demonstração vale para qualquer agente. Conclui-se, portanto, que para todo e qualquer agente não-onisciente existe ao menos uma proposição tal que esse agente, por razões lógicas, não pode (nem poderá) conhecer – em outras palavras, existe ao menos uma proposição logicamente incognoscível para S.

Já foi mencionado anteriormente que Rescher (op. cit.) caracteriza esse tipo de incognoscibilidade como “necessária” ou “demonstrável”; aquele tipo de incognoscibilidade em que o significado de P é totalmente irrelevante, já que P é incognoscível simplesmente com base em princípios lógicos. Independentemente de ser ou não uma hipótese cética, P é aquele tipo de proposição que está e permanecerá fora do alcance cognitivo de qualquer ser inteligente que seja racionalmente limitado – isto é, que não seja onisciente. As proposições logicamente incognoscíveis, por sua vez, diferem significativamente das proposições contingentemente incognoscíveis. Argumentar-se-á, aqui, que algumas destas últimas constituem, entre outras, aquelas proposições que são conhecidas por “hipóteses céticas”⁵.

3. INCOGNOSCIBILIDADE CONTINGENTE

Grosso modo, uma proposição contingentemente incognoscível é aquela que é incognoscível por razões contingentes. Imagine-se, por exemplo, o tradicional relato bíblico do caso de Pôncio Pilatos. No dia do julgamento de Jesus, Pilatos utilizou uma quantidade finita de água para lavar as mãos. Essa quantidade finita de água, atualmente desconhecida, pode ser determinada por uma proposição qualquer, P, do tipo:

P: “No dia do julgamento de Jesus, Pôncio Pilatos utilizou X quantidade de água para lavar as mãos.”

Apesar de não se conhecer a proposição que se procura, isto é, aquela que corretamente determina do valor de “X”, não há dúvidas acerca de sua existência (considerando-se, é claro, que o tradicional julgamento tenha de fato ocorrido, tal como tradicionalmente descrito). O conhecimento da verdade ou falsidade desta proposição é, pura e simplesmente, inacessível no momento.

Porém, e se as coisas tivessem sido diferentes? Se um conjunto especial de condições pudesse ser satisfeito, talvez a proposição em questão pudesse ser conhecida. Alguém poderia ter observado o evento do julgamento de Jesus e o documentado de alguma forma. Melhor ainda: e se a máquina do tempo fosse inventada? Ora, se essa condição fosse satisfeita, seria possível voltar no tempo e conhecer a proposição em questão. Não há, portanto, nada de errado com o seguinte contrafactual:

(C-FACT 1): “Se as coisas tivessem sido diferentes, P poderia ser conhecida por nós.”

Naturalmente, as objeções contra este contrafactual seriam concentradas nestas “coisas diferentes”; isto é, argumentar-se-ia sobre a plausibilidade das condições a serem satisfeitas. No entanto, isso não é relevante. O fato de simplesmente ser possível conceber a satisfação deste contrafactual – seja ela provável ou não – torna a proposição em questão contingentemente incognoscível.

Em outras palavras, a proposição em questão é incognoscível, mas por razões contingentes; isto é, na medida em que o antecedente de (C-FACT 1) não for satisfeito, P permanece (contingentemente) incognoscível. Em contrapartida, neste caso específico, se o antecedente de (C-FACT 1) fosse satisfeito, a proposição P deixaria de ser contingentemente incognoscível e tornar-se-ia, portanto, conhecida. É nisto em que consiste uma proposição contingentemente incognoscível.

Certamente, há objeções a essa tese. Uma delas é justamente questionar a própria utilização do termo “incognoscível”. Afinal de contas, se existe uma possibilidade, mesmo que remota, de proposições como essas serem conhecidas, que sentido faz chamá-las de incognoscíveis? “Incognoscível” não seria aquilo que, por definição, não pode ser conhecido?

A resposta a esta questão dependerá da interpretação específica que se tem do termo

em questão. A objeção mencionada deixa algo claro: que o termo “incognoscível” está sendo interpretado em seu sentido forte. Nessa perspectiva, “incognoscível” é aquilo que não pode ser conhecido de modo algum. Tal concepção de incognoscibilidade vale, de fato, para muitos contextos.

Porém, em seu sentido forte, o termo “incognoscível”, *simpliciter*, não permite diferenciar entre proposições logicamente incognoscíveis – como é o caso das proposições estudadas por Fitch – e proposições como “César comeu 360 gramas de queijo em seu último café da manhã” ou “não sou um cérebro numa cuba”. Esta última é considerada “incognoscível” pelos céticos – e por epistemólogos como Dretske, por exemplo⁶.

Mesmo havendo acordo acerca de sua incognoscibilidade, as respectivas causas desta diferem amplamente. É isso que a estratégia da distinção entre incognoscibilidade lógica e incognoscibilidade contingente procura captar. Tal estratégia também considera a relevância do contexto na determinação da incognoscibilidade (contingente) de proposições. Por exemplo, existe uma proposição que descreve a quantidade exata de carboidratos ingeridos por Júlio César em seu derradeiro café da manhã. Ora, há ao menos duas coisas a dizer sobre essa proposição: (i) ela nos é desconhecida; (ii) no atual contexto conversacional, estamos em consenso acerca da falta de evidência para a proposição em consideração – bem como da baixa probabilidade em adquiri-las.

Assim, com base no exposto, as noções de contrafactual da contingência e incognoscibilidade contingente podem ser captadas pelas duas definições abaixo:

Definição 3.1 [Contrafactual da contingência]. Seja P uma proposição qualquer e S um agente qualquer, que não conhece a proposição P; seja (C-FACT) um contrafactual qualquer e C um conjunto não-vazio de condições de (C-FACT). Diz-se que (C-FACT) é um contrafactual da contingência para P, relativamente a S, se, e somente se, possui a seguinte forma: Se o conjunto C de condições fosse satisfeito, P seria uma proposição conhecida por S.

Definição 3.2 [Proposição contingentemente incognoscível]. Seja P uma proposição qualquer, S um agente qualquer e (C-FACT) um contrafactual da contingência, nos moldes da definição 3.1. Diz-se que P é contingentemente incognoscível para S, num momento qualquer t (em que a referida questão é colocada), se, e somente se:

1. S não conhece P em t;
2. P é consensualmente considerada, no contexto conversacional em uso – isto é, em que S está inserido – uma proposição que carece de evidências conclusivas de suporte e, além disso, a probabilidade de se encontrar tais evidências, no momento t, é considerada muito baixa⁷;
3. Existe um contrafactual da contingência do tipo (C-FACT) para P.

Agora, é possível explicar a incognoscibilidade contingente de várias proposições. Considere-se mais uma vez o famoso caso do julgamento de Jesus. Suponha-se que, naquela ocasião, Pôncio Pilatos precisou cerca de 500ml água para lavar as mãos antes de condenar Jesus à morte. Deste modo, uma proposição que descreve corretamente este fato seria:

Pci1: Pôncio Pilatos utilizou 500ml de água para lavar as mãos, antes de condenar Jesus à morte.

Considere-se, agora, um agente (S) que não conheça esta proposição. Nós, que nesta ocasião somos atribuidores de conhecimento ao agente S, em nossa posição privilegiada, constatamos que:

1. S não conhece Pci1.

Com isso, já é possível observar que uma condição da definição 3.2 já foi satisfeita. Agora é preciso explicitar o porquê de estarmos em uma posição epistêmica privilegiada em relação a S.

Ora, existem inúmeras circunstâncias logicamente possíveis que permitem explicar, neste caso específico acerca do julgamento de Jesus, nossa posição epistêmica privilegiada em relação ao agente S. Pode-se supor, por exemplo, que tivemos acesso a uma fonte de conhecimento que julgamos confiável e que ela atesta que Pilatos utilizou os 500ml de água para lavar as mãos. Apesar da improbabilidade, poderia também ser o caso de sermos *highlanders*, isto é, seres imortais, e que estivemos presentes ao julgamento de Jesus. Poderíamos, ainda, ser possuidores de uma máquina do tempo e a termos utilizado para visitar

o julgamento de Jesus etc.

Similarmente, além de ser possível conjecturar várias formas de privilégio epistêmico que mantemos em relação ao agente S, também é possível conjecturar acerca da improbabilidade de S “ascender” a esta posição epistêmica privilegiada. Para o caso de sermos *highlanders*, basta supor (i) que S é um simples mortal, que (ii) ignora plenamente a existência de *highlanders* e (iii) que nós, enquanto *highlanders*, guardamos em segredo (e com a própria vida) nossas identidades. Para o caso da máquina do tempo, é possível pensar em algo similar: de que guardamos em segredo e com a própria vida, caso necessário, sua existência. Já o caso da “fonte confiável”, apesar de mais próximo de nosso contexto atual, pode comportar-se de modo similar. Basta imaginar que a referida fonte é uma famosa revista científica especializada que o agente S desconhece plenamente, em virtude não ter acesso a esse tipo de literatura nem a preparação necessária para apreciá-la; ou que, por suas convicções filosóficas, religiosas, políticas etc., mesmo que tivesse acesso a uma fonte dessas, não a tomaria como confiável. Em outras palavras, constata-se também que:

2. P_{c1} é consensualmente considerada, no atual contexto conversacional – isto é, em que S está inserido – uma proposição que carece, para S, de evidências de suporte e, além disso, a probabilidade de se encontrar tais evidências, no momento t , é considerada muito baixa.

Agora, para finalizar, observe-se também que existem contrafactuais da contingência para cada um dos casos explicitados no parágrafo anterior. Isto é:

(C-FACT 1) Se um *highlander*, por razões pessoais, resolvesse revelar seu segredo a S, S saberia que Pilatos utilizou 500ml de água antes de condenar Jesus à morte.

(C-FACT 2) Se S tivesse acesso a uma máquina do tempo e tivesse interesse em assistir ao julgamento de Jesus, S saberia que Pilatos utilizou 500ml de água antes de condenar Jesus à morte.

(C-FACT 3) Se S resolvesse ser um cientista e o conseguisse, e tivesse acesso a revistas técnico-científicas acerca de acontecimentos históricos, ele saberia que Pilatos utilizou 500ml

de água antes de condenar Jesus à morte.

Não é difícil notar que (C-FACT 1), (C-FACT 2) e (C-FACT 3) são todos contrafactuais da contingência para a proposição *Pci1*. Assim, no atual contexto conversacional, também é possível constatar que:

(C-FACT 1-3) são contrafactuais da contingência para *Pci1*.

Logo, dada a satisfação das três condições exigidas na definição 3.2, conclui-se que a proposição *Pci1* é contingentemente incognoscível. É fácil perceber que proposições similares a *Pci1* também satisfazem a definição 3.2.

Resta agora aplicar a definição 3.2 tanto às proposições *heavyweight* de Dretske quanto às hipóteses céticas. Todavia, antes de executar essa tarefa, é preciso distinguir com clareza entre “incognoscibilidade lógica” e “incognoscibilidade contingente”. É preciso mostrar porque proposições logicamente incognoscíveis são tão diferentes daquelas consideradas contingentemente incognoscíveis.

Essa distinção entre esses dois tipos de incognoscibilidade possibilitará, do ponto de vista epistemológico, a caracterização tanto das proposições *heavyweight* quanto das hipóteses céticas como proposições contingentemente incognoscíveis. Isto é, após a separação entre as noções de “incognoscibilidade lógica” e “incognoscibilidade contingente”, será possível mostrar que as hipóteses céticas, bem como as proposições *heavyweight*, podem ser tomadas como contingentemente incognoscíveis.

4. HEAVYWEIGHTNESS COMO INCOGNOSCIBILIDADE CONTINGENTE

O termo *heavyweight*, empregado amplamente por Dretske em publicação recente (2014), é usado para designar proposições que carecem de um status epistemológico confiável. Infelizmente, o próprio Dretske não fornece uma definição explícita destas proposições, tarefa que é executada por seu adversário, John Hawthorne, em disputa sobre a validade de princípios de fecho epistêmico:

Seja P uma “proposição *heavyweight*” exatamente quando todos possuímos uma inclinação forte para pensar que P não seja o tipo de coisa que se possa conhecer apenas através do exercício da razão, e também que P não seja o tipo de coisa que se possa conhecer pela utilização das faculdades perceptuais (mesmo quando estas últimas sejam auxiliadas pela razão). (HAWTHORNE, 2014, p. 47)

A tese de Dretske acerca das proposições *heavyweight* é a de que elas não podem ser conhecidas através de quaisquer das fontes usuais de conhecimento – a saber, percepção, razão, memória, introspecção e testemunho.

Essa tese não é, entretanto, aceita consensualmente. A discussão sobre incognoscibilidade de proposições *heavyweight* ainda é controversa, e é exatamente essa controvérsia que abre espaço para a noção de incognoscibilidade contingente. Ora, uma das possíveis causas desse desacordo acerca da incognoscibilidade de proposições *heavyweight* pode ser justamente a falta de uma qualificação adequada para esse tipo de proposição. Isto é, afirmar ser impossível conhecer proposições como “O mundo externo existe” é assumir o sentido forte da noção de incognoscibilidade, e isso certamente não agradará a todos, dado que tal impossibilidade não fora satisfatoriamente demonstrada.

Por outro lado, mesmo aqueles que defendem a cognoscibilidade dessas proposições reconhecem que “O mundo externo existe” não é, por assim dizer, indubitável. Pelo contrário, o próprio Descartes mostrou, em suas *Meditações* (2004), que o mundo externo é uma das primeiras coisas que podem ser duvidadas. Assim, a postura dos céticos (ou do próprio Dretske) tem sua razão de ser. Porém, o problema da incognoscibilidade das proposições *heavyweight* ainda persiste sem um consenso.

Entretanto, observe-se que, para uma caracterização da noção de *heavyweightness*, não se pode utilizar a noção de impossibilidade lógica. Isso ocorre porque a causa da incognoscibilidade de uma proposição *heavyweight* difere e muito daquela que se encontra nas proposições do tipo “Fitch”, isto é, das logicamente incognoscíveis.

Nestas últimas, a incognoscibilidade se dá por razões puramente lógicas, e independem de qualquer contrafactual da contingência. Já as proposições *heavyweight*, como será visto mais adiante, mantêm uma relação “amigável” com esses condicionais. Assim, a estratégia aqui será mostrar que a caracterização das proposições *heavyweight* como contingentemente incognoscíveis contribuirá para amenizar a tensão existente entre aqueles que são contra ou a favor da incognoscibilidade *simpliciter* de proposições *heavyweight*.

Sugere-se, portanto, que a estratégia de identificar *heavyweightness* com incognoscibilidade contingente resolve esse impasse na medida em que: (i) preserva a possibilidade lógica de se conhecer proposições *heavyweight* e (ii) permite que se aplique, em certa medida, um certo grau de incognoscibilidade a proposições *heavyweight*. A aproximação das noções de *heavyweightness* e incognoscibilidade contingente pode ser um caminho viável para o fim da disputa acerca da cognoscibilidade de proposições *heavyweight*.

Com o intuito de aproximar essas duas noções, pense-se, por exemplo, no filme *The Matrix* (1999). Para aqueles que aceitam a noção de *heavyweightness*, a hipótese abaixo certamente contaria como uma proposição *heavyweight* para o personagem Neo:

H5: “Eu sou um prisioneiro da *Matrix*.”

Muitos não concordam que, antes de conhecer Morfeu, Neo não tinha como conhecer H5 através de qualquer meio de que dispunha na ocasião em que a referida proposição foi cogitada – não sozinho, ao menos. Isso ocorre porque a informação necessária para a determinação de H5 não estava disponível a Neo. Como se sabe, apenas Morfeu e seus colegas poderiam fornecer-lhe essa informação. Agora, observe-se que a proposição H5 afirma algo, a saber, que Neo é um prisioneiro da *Matrix* (o que, no contexto filme, é verdadeiro). Assim, H5 descreve um fato sobre Neo, um fato que o próprio Neo ignora plenamente. E não apenas isso: ao que parece, não há nada que Neo, sozinho, possa fazer para conhecer a proposição em questão.

É plausível admitir que o próprio Neo, quando questionado sobre a verdade de H5, possa chegar a admitir, de sua parte, a incognoscibilidade desta proposição. Em outras palavras, é plausível sustentar que, neste caso, H5 possa ser considerada uma proposição contingentemente incognoscível para o agente Neo. Isso é demonstrado através da aplicação da definição 3.2 a este caso. Para isso, basta considerar o seguinte contrafactual:

MC: Se Morfeu contasse e mostrasse a Neo sua verdadeira situação, ele saberia que era um prisioneiro da *Matrix*.

Aplicando a definição 3.2, obtém-se:

1. Neo não conhece a proposição H5.
2. H5 é, neste contexto, uma proposição que carece de evidências conclusivas de suporte e, além disso, a probabilidade de se encontrar tais evidências, no momento t (que Neo cogitou a possibilidade de ser um prisioneiro da *Matrix*), é considerada muito baixa.
3. MC é um contrafactual da contingência para H5 (pela definição 3.1).

Como se pode ver, o “caso da *Matrix*” satisfaz as três condições da definição de incognoscibilidade contingente. Para começar, não há problemas em concordar com a satisfação das condições 1 e 3. Afinal de contas, uma das características marcantes do filme é o fato de seu protagonista, Neo, no início do filme, desconhecer sua verdadeira condição de prisioneiro da *Matrix*. Em seguida, observando o desenrolar da trama, MC realmente desempenha a função de contrafactual da contingência para a proposição H5 – afinal, depois das ações de Morfeu, previstas no respectivo contrafactual, o status epistemológico de H5 em relação a Neo mudou.

A condição possivelmente problemática, entretanto, é a segunda. A condição original, isto é, aquela encontrada na definição 3.2, exige que H5 seja “consensualmente considerada, no contexto conversacional em uso – isto é, em que S (Neo) está inserido – uma proposição que carece de evidências conclusivas de suporte e, além disso, a probabilidade de se encontrar tais evidências, no momento t (em que Neo cogita sobre a *Matrix*), seja considerada muito baixa”. A questão agora deve, naturalmente, voltar-se “àqueles que estão em consenso”. Quem são eles? Comumente, esses elementos são chamados de “atribuidores de conhecimento” e variam segundo o contexto.

A questão final de saber se a proposição H5 é ou não epistemicamente acessível a Neo dependerá de quem atribui, no atual contexto, conhecimento ao agente. No presente caso, nós, que consideramos o filme como espectadores, facilmente somos levados a admitir que, nas circunstâncias em que se encontra, o agente Neo é completamente incapaz de vir a conhecer a veracidade da proposição H5. Enquanto espectadores que assistem e compreendem a trama, somos consensualmente levados a reconhecer que a proposição H5 permaneceria epistemicamente inacessível ao agente Neo, a menos que certas condições contrafactuais fossem satisfeitas.

Assim, a obra exige do expectador a aceitação da falta de evidências do agente Neo em relação à referida proposição, bem como da baixa probabilidade do agente adquiri-las – no momento em que a cogita. Em suma, o filme *Matrix* exige que os espectadores compreendam e aceitem três coisas:

(1) Neo não sabia que era um prisioneiro da *Matrix*.

(2) Neo não tinha como saber que era um prisioneiro da *Matrix*, no momento em que passou a considerar essa hipótese; ele não dispunha de quaisquer recursos que pudessem ajudá-lo a descobrir, sozinho, sua verdadeira condição. A probabilidade de conhecer, por si mesmo, que ele era um prisioneiro da *Matrix* era muito baixa.

(3) Se Morfeu o ajudasse, Neo saberia que era um prisioneiro da *Matrix*. Por outro lado, se Morfeu (ou qualquer outra pessoa) não o fizesse, Neo nunca saberia acerca de sua condição de prisioneiro da *Matrix*. Ou então: se Neo tivesse escolhido a pílula vermelha, ele saberia que era um prisioneiro da *Matrix*; por outro lado, se tivesse escolhido a pílula azul, ele não saberia que era um prisioneiro da *Matrix*.

Assim, a admissão da proposição H5 como contingentemente incognoscível parece ser uma exigência feita aos espectadores desta obra. Observa-se, tal como foi demonstrado, que H5 satisfaz plenamente todos os pré-requisitos de uma proposição contingentemente incognoscível. Deste modo, a definição 3.2 pode ser aplicada com sucesso.

Sustenta-se, assim, a caracterização da proposição H5 como “contingentemente incognoscível”. Agora, generalizando o resultado – já que a proposição *heavyweight* H5 foi escolhida arbitrariamente – conclui-se que todas as proposições *heavyweight* podem, pela aplicação da definição 3.2, ser caracterizadas como proposições contingentemente incognoscíveis. Isso ocorre porque, para qualquer proposição P que seja aceita como *heavyweight* por um determinado agente, S, as seguintes condições podem ser satisfeitas:

1. S não conhece P;
2. É consensual que S carece de evidências conclusivas, e que a probabilidade de S adquirir

tais evidências é muito baixa⁸;

3. Existe um contrafactual da contingência para P.

É claro que isso não significa, por exemplo, que se deve aceitar a incognoscibilidade *simpliciter* de proposições como “Não sou um prisioneiro da *Matrix*” ou “Não sou um cérebro numa cuba”. O argumento não afirma que é logicamente impossível saber se somos ou não cérebros em cubas, marionetes do gênio maligno cartesiano ou prisioneiros da *Matrix*, mas o seguinte:

Proposição 3.3. [*heavyweightness* – incognoscibilidade contingente]. Se P é uma proposição *heavyweight* para um agente qualquer S, então P é contingentemente incognoscível para o agente S.

Ou seja, se P já é considerada *heavyweight* para dado agente (ou por um dado agente, no caso de P ser considerada pelo próprio agente em questão), P será contingentemente incognoscível para esse agente. Entretanto, isso não significa afirmar que é logicamente impossível para S conhecer P: as razões que tornam P incognoscíveis são, como observado no exemplo da *Matrix*, apenas contingentes (e não lógicas ou necessárias).

A estratégia de caracterização das proposições *heavyweight* como contingentemente incognoscíveis atende bem às exigências tanto daqueles que defendem a incognoscibilidade de proposições *heavyweight* (DRETSKE, 2014a e 2014b) quanto daqueles que defendem exatamente o oposto, a saber, que é possível conhecer proposições tidas como *heavyweight* (HAWTHORNE, 2014).

Por um lado, as proposições contingentemente incognoscíveis não podem ser conhecidas senão pela satisfação de condições especiais, a saber, dos antecedentes de contrafactuais especialmente adequados a elas. Por outro lado, esta estratégia mostra o quanto é inadequado confundir a suposta incognoscibilidade das proposições *heavyweight* com a incognoscibilidade lógica (e necessária) de algumas proposições que aparecem nos teoremas de Fitch (1963). Ou seja, a estratégia em questão demonstra a possibilidade lógica da cognoscibilidade de proposições *heavyweight*. Com base no exposto até o momento, os resultados apresentados sugerem que a identificação da noção de *heavyweightness* com a

noção de incognoscibilidade contingente é um caminho interessante e com potencial para a redução da tensão existente entre as noções de *heavyweightness* e incognoscibilidade.

5. HIPÓTESES CÉTICAS E INCOGNOSCIBILIDADE CONTINGENTE

A definição de incognoscibilidade contingente também pode ser aplicada a hipóteses céticas. O procedimento será o mesmo adotado anteriormente. Alguns cuidados, porém, devem ser tomados, já que hipóteses céticas e proposições *heavyweight* não são exatamente a mesma coisa. Uma hipótese cética como, por exemplo, “sou um cérebro numa cuba”, geralmente tem o propósito cético de questionar a certeza de algum conhecimento que esteja direta ou indiretamente relacionado a ela.

Com as proposições *heavyweight*, as coisas nem sempre são assim. Tome-se como exemplo proposições como “o mundo externo existe” ou “aquela pessoa, que agora vejo, possui uma mente”. Estas proposições não têm, pelo menos em princípio, o objetivo de questionar o conhecimento de alguma proposição ou fato qualquer. Temos aqui afirmações positivas, que não precisam estar relacionadas, necessariamente, a uma hipótese cética.

É claro que, se desejado, é possível associá-las a proposições como “o ceticismo está incorreto” ou “o solipsismo é falso” etc. Porém, apesar de hipóteses céticas satisfazerem a noção de *heavyweightness*, as proposições *heavyweight* não precisam ser hipóteses céticas. Em suma, todas as hipóteses céticas são *heavyweight*, mas nem todas as proposições *heavyweight* são hipóteses céticas.

Entretanto, é possível notar que ambas, proposições *heavyweight* e hipóteses céticas, satisfazem a noção de incognoscibilidade contingente. Parte disso já foi demonstrado na seção anterior, em que se tomou proposições *heavyweight* por contingentemente incognoscíveis. No que se segue, demonstra-se que o mesmo se aplica às hipóteses céticas.

Utilizando a proposição *heavyweight* do exemplo anterior, a saber, H5 (“Eu sou um prisioneiro da *Matrix*”), o resultado sai imediatamente. Note-se que H5 é a negação da proposição “Não sou um prisioneiro da *Matrix*”; ou seja, H5 pode ser considerada como uma hipótese cética que questiona o conhecimento daquilo que é expresso pela proposição “Não sou um prisioneiro da *Matrix*”. Deste modo, todas as considerações da seção anterior também se aplicam aqui. Isto é, hipóteses céticas também podem ser caracterizadas como proposições

contingentemente incognoscíveis.

Sua demonstração segue o mesmo método, contanto que sejam feitas as devidas adaptações às cláusulas 1 e 2:

1. Eu não sei que não sou um prisioneiro da *Matrix*;
2. É consensual que “Eu não sou um prisioneiro da *Matrix*” carece de evidências conclusivas e que a probabilidade de eu adquirir tais evidências é muito baixa.

Ora, a aceitabilidade destas cláusulas vai depender do que eu, o agente em questão, pensa sobre o assunto, juntamente com o que pensam aqueles que estão considerando as mesmas coisas que eu. De fato, pode haver um desacordo sobre a incognoscibilidade da proposição em questão. No entanto, como já foi frisado, isso não é o que está em jogo no momento. O que se observa agora é o fato de ser perfeitamente plausível que exista um conjunto de agentes consideradores de hipóteses céticas (eu, Dretske e seus defensores, por exemplo) que estejam em consenso tanto sobre “1” quanto sobre “2”. Assim, se insisto em manter que não sei se sou ou não um prisioneiro da *Matrix*, posso perfeitamente aplicar a noção de incognoscibilidade contingente e chegar à conclusão de que a proposição em questão é contingentemente incognoscível. Isso ocorre porque ela satisfaz tanto as cláusulas 1 e 2, quanto a cláusula 3 (que é facilmente formada por um condicional contrafactual específico para este caso).

Portanto, hipóteses céticas podem ser caracterizadas como proposições contingentemente incognoscíveis. Isso não quer dizer, é claro, que elas devam ser consideradas apenas deste modo. Para um conjunto diferente de agentes ou uma aplicação diferente (ou contexto, se preferir), a cognoscibilidade de H5 pode ser algo natural. Todavia, tudo o que o argumento sugere aqui é que, se há um consenso sobre a incognoscibilidade de H5 entre um grupo finito de agentes, o modelo da incognoscibilidade contingente oferece uma caracterização dessa incognoscibilidade e estará à disposição, se necessário, para a análise dessa categoria de proposições.

6. CONCLUSÃO

Alguns fatos são tidos, por muitas pessoas, como incognoscíveis – isto é, fatos que estão fora do alcance cognitivo dos seres humanos e, talvez, de qualquer ser inteligente. Assim o são as proposições que os descrevem. Porém, apesar de haver limitações para o que se pode conhecer, essas limitações têm ao menos duas naturezas diferentes: lógica (ou necessária) e contingente.

A noção de incognoscibilidade contingente pode ser captada pela definição de “proposição contingente incognoscível”, proposta neste trabalho. Nela, proposições contingentemente incognoscíveis satisfazem exatamente três condições: (i) são desconhecidas pelos agentes; (ii) carecem de evidências conclusivas de suporte (para os agentes atribuidores de conhecimento) e (iii) podem ser associadas a contrafactuais da contingência (tal como definidos na seção 3).

A noção de “proposição contingente incognoscível” pode ser aplicada com sucesso a proposições *heavyweight* e hipóteses céticas. Essa estratégia fornece uma ferramenta conceitual que, além de reconhecer a incognoscibilidade de algumas proposições, não nega a possibilidade lógica de acesso cognitivo a elas. Isso permite analisar o estatuto epistemológico de uma imensa gama de proposições de modo que, ainda que não se comprometa com ceticismo, também reconhece as limitações de acesso epistemológico a certas proposições, por parte de agentes não-oniscientes.

REFERÊNCIAS

DE ALMEIDA, C. **Closure, defeasibility and conclusive reasons**. *Acta Analytica*, v. 22, n. 4, p. 301-319, dez. 2007.

DEROSE, K. Solving the skeptical problem. *The Philosophical Review*, v. 104, n. 1, p. 1-52, jan. 1995.

DESCARTES, R. **Meditações sobre filosofia primeira**. Trad. Fausto castilho. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

DRETSKE, F. I. Epistemic operators. *The Journal of Philosophy*, v. 67, n. 24, p. 1007-1023, dez. 1970.

_____. **The case against closure**. In: STEUP, M.; TURRI, J.; SOSA, E. (Org.). *Contemporary debates in epistemology*. Malden: Wiley-Blackwell, 2014, p. 27-40.

_____. **Reply to Hawthorne.** In: STEUP, M.; TURRI, J.; SOSA, E. (Org.). *Contemporary debates in epistemology*. Malden: Wiley-Blackwell, 2014, p. 56-59.

FAGIN, R. et al. **Reasoning about knowledge.** Massachusetts: The MIT Press, 2003.

FITCH, F. B. **A logic analysis of some value concepts.** *The Journal of Symbolic Logic*, v. 28, n. 2, p. 135-142, jun. 1963.

HAWTHORNE, J. **The case for closure.** In: STEUP, M.; TURRI, J.; SOSA, E. (Org.). *Contemporary debates in epistemology*. Malden: Wiley-Blackwell, 2014, p. 40-56.

HINTIKKA, J. **Knowledge and Belief: an introduction to the logic of the two notions.** New York: Cornell University Press, 1962.

_____. **Impossible possible worlds vindicated.** *Journal of Philosophical Logic*, v. 4, n. 4, p. 475-484. nov. 1975.

MATRIX. Produção e direção de Andrew Paul Wachowski e Lana Wachowski. Estados Unidos: Warner Bros. Productions, 1999. 1 DVD, Dolby digital, col., 136 min.

MCBRIDE, Mark. **Is knowledge closed under known entailment?** The strange case of Hawthorne's "heavyweight conjuncts" (and other strange cases). *Theoria*, v. 75, n. 2, p. 117-128, mai. 2009.

MEDEIROS, S. K. B. **Um estudo lógico e epistemológico do fecho epistêmico.** 2013. 212 p. Tese (Programa de Doutorado Integrado de Filosofia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB, João Pessoa.

STEUP, M.; TURRI, J.; SOSA, E. (Org.). **Contemporary debates in epistemology.** Malden: Wiley-Blackwell, 2014

RESCHER, N. **Unknowability: an inquiry into the limits of knowledge.** Lanham: Lexington Books, 2009.

NOTAS

- 1 Também conhecido como “argumento da ignorância”, uma versão deste é apresentada e discutida por DeRose (1995).
- 2 Tome-se “K” como o operador epistêmico clássico “conhece que...”, “P” para uma proposição qualquer e “H” para uma hipótese cética qualquer associada a P.
- 3 A proposição KS ($Q \ \& \ \neg KS \ Q$) é lida do seguinte modo: “S sabe que a seguinte proposição é verdadeira: Q é verdadeira mas ele, S, não sabe que Q é verdadeira”.
- 4 Distribuição do operador de conhecimento sobre a conjunção: $K(P \ \& \ Q) \rightarrow (KP \ \& \ KQ)$
- 5 Além das hipóteses céticas, as proposições *heavyweight* também podem ganhar a mesma caracterização, a saber, de proposições contingentemente incognoscíveis. Em sintonia com o pensamento de McBride (2009), essa ideia também ajuda a corroborar a tese de que o chamado “desafio de Dretske” encontra-se, até o presente momento, em aberto. Entretanto, este é não um comprometimento obrigatório. Nem as proposições céticas nem as proposições *heavyweight* precisam ser consideradas proposições contingentemente incognoscíveis; porém, num contexto filosófico, em que os padrões para a aquisição e manutenção do conhecimento são muito altos, a possibilidade de tal caracterização não deixa e ser útil. A noção de incognoscibilidade contingente é apropriada para ser aplicada a situações em que tais padrões são muito exigentes. Em outras palavras, a noção de incognoscibilidade contingente tem grande utilidade na determinação do status epistêmico de uma proposição nas situações em que os padrões para a aquisição e manutenção do conhecimento são altos.
- 6 Na próxima seção, a necessidade de distinguir “incognoscibilidade lógica” e “incognoscibilidade contingente” tornar-se-á mais clara. Ela também impedirá a confusão entre hipóteses céticas e proposições logicamente incognoscíveis.
- 7 Ou seja, consensualmente, considera-se que as evidências necessárias para o conhecimento da proposição P não estão disponíveis; que também não há como adquiri-las no momento em questão e, além disso, que a probabilidade de que tais evidências sejam adquiridas em qualquer tempo futuro é (consensualmente) considerada muito baixa.
- 8 O agente epistêmico, mesmo quando sozinho, pode pensar sobre P e chegar à conclusão de que não tem evidências suficientes para sustentar o conhecimento em P.

**RELIGIÃO, ESFERA PÚBLICA E PÓS-SECULARISMO:
O DEBATE RAWLS-HABERMAS ACERCA DO PAPEL DA RELIGIÃO NA
DEMOCRACIA LIBERAL¹**

Wescley Fernandes Araujo Freire²

RESUMO

Este trabalho apresenta, examina e compara as posições assumidas por John Rawls e Jürgen Habermas a respeito da tradução e inclusão de conteúdos religiosos na *esfera pública política* (*politische Öffentlichkeit*) das *sociedades pós-seculares* (*postsäkularen Gesellschaft*) marcadas por um persistente pluralismo religioso. Discute-se *se e como* o conceito de *razão pública* pode responder ao problema da integração política entre *cidadãos crentes e não-crentes* no contexto do debate público (*öffentlichen Streit*), sobretudo, acerca de questões políticas controversas de interesse público e relacionadas à ampliação, efetivação e respeito de direitos fundamentais que se chocam com o *princípio da liberdade religiosa* e a *visão de mundo* (*Weltanschauungen*) das religiões. O *Proviso* revela uma aparente *estreiteza da estratégia* de Rawls ao exigir a tradução de *razões não-públicas* para argumentos em *linguagem política* (*razões públicas*), acarretando uma distribuição assimétrica do papel da cidadania entre *cidadãos crentes e não-crentes*. A proposta habermasiana da *tradução cooperativa de conteúdos religiosos* parece dispor de um teor inclusivista de maior alcance e, por isso, talvez capaz de lidar adequadamente com o alívio das tensões sociais ocasionadas pelo conflito entre os ideais de *vida boa* inscritos nas *visões de mundo* das diferentes *formas de vida religiosa*.

Palavras-chave: Religião. Razão pública. Esfera pública política. Pós-Secularismo. Democracia liberal.

ABSTRACT

This paper aims to present, examine and compare the positions taken by John Rawls and Jürgen Habermas about the translation and inclusion of religious content in the *political public sphere* (*politische Öffentlichkeit*) of *post-secular societies* (*postsäkularen Gesellschaft*) marked by a persistent religious pluralism. Discuss *if and how* the concept of *public reason* can address the problem of political integration between *believers and non-believers citizens* in the context of *public debate* (*öffentlicher Streit*), especially about controversial political issues of public interest related and respect for fundamental rights which are clashed with the *principle of freedom of religion* and *worldview* (*Weltanschauungen*) religions. The *Proviso* reveals an apparent Rawls's *narrowness of the strategy* to require the translation of *non-public reasons* for arguments in *political language* (*public reasons*), resulting in an asymmetric distribution of the role of citizenship between *believers and non-believers*

¹ Este artigo é uma versão modificada e ampliada da *comunicação oral* apresentada no *XIII Encontro Humanístico: Multiculturalismo* da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, realizado no período de 11 a 14 de novembro de 2013, no Centro de Ciências Humanas – CCH, Cidade Universitária, Campus do Bacanga, São Luís-MA. Sirvo-me ainda de algumas passagens do meu texto *A Política nos limites da Espiritualidade e da Secularização: o debate Habermas-Ratzinger-Rorty sobre os fundamentos do Estado de direito democrático liberal*, comunicação oral apresentada no *VI Simpósio Internacional sobre Justiça* da PUCRS (2013), e que compõem a obra BAVARESCO, Agemir; OLIVEIRA, Nythamar; KONZEN, Paulo Roberto (Orgs.). *Justiça, Direito e Ética Aplicada: VI Simpósio Internacional sobre a Justiça*. Porto Alegre: Editora FI, 2013.

² Professor Assistente do Curso de Ciências Humanas da UFMA. Mestre em Filosofia pela UECE. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq/DEFIL – UFMA “*Estudos em Ética e Filosofia Política*” e do Grupo de Pesquisa CNPq/CMAF – UECE “*Ética e Direitos Humanos*”. E-mail: wescley.fernandes@ig.com.br

citizens. Habermas proposed *cooperative translation of religious content* seems to have an inclusivistic content greater reach and therefore maybe able to properly deal with alleviating social tensions caused by the conflict between the ideals of *good life* inscribed on the *worldviews* of different *forms of religious life*.

Key-words: Religion. Public reason. Political public sphere. Post-Secularism. Liberal democracy.

1 INTRODUÇÃO

A integração social considerada a partir da perspectiva dos *processos de aprendizagem social (soziale Lernprozess)* e *modernização cultural e social* constitui um importante problema não apenas para as *teorias sociológicas* que se ocupam com a *ação social*, mas, sobretudo, para a *filosofia política contemporânea*. No debate contemporâneo, a questão da *integração social* associa-se ao não menos complexo problema da *razoabilidade e racionalidade* dos custos sociais assumidos individualmente pelos *cidadãos religiosos e seculares*, e coletivamente pelas comunidades políticas, no que diz respeito ao processo de estabilização da sociedade através das instituições sociais, ainda que o *dissenso (desacordo razoável)* seja uma característica dos regimes democráticos liberais, marcados pelo *pluralismo* e pelo *multiculturalismo* de ideias e convicções. Mas o *desacordo razoável* não tem se restringido apenas ao nível da formação da *opinião pública* e da *vontade popular*, típico da democracia liberal, mas, sobretudo, quanto ao papel da religião na *esfera pública política (politische Öffentlichkeit)*³ das *sociedades pós-seculares (postsäkularen Gesellschaft)*⁴,

³ Desde a elaboração de *Mudança Estrutural da Esfera Pública* (1962) Habermas tem operado inflexões semânticas importantes acerca do conceito de *esfera pública (Öffentlichkeit)*, mas não me ocupo com tal questão neste trabalho por razões programáticas. Todavia, recorro a duas caracterizações feitas por Habermas acerca deste conceito e que me parecem oportunas para os objetivos deste estudo: 1ª) “A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e *opiniões*; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em *opiniões públicas* enfeixadas em temas específicos”; 2ª) “Por isso quando abrange questões politicamente relevantes, ela deixa ao cargo do sistema político a elaboração especializada. A esfera pública constitui principalmente uma *estrutura comunicacional* do agir comunicativo orientado pelo entendimento, a qual tem a ver com o *espaço social* gerado no agir comunicativo, não com as *funções* nem com os *conteúdos* da comunicação cotidiana.” HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Vol. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, p. 92, grifo do autor (*Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratische Rechtsstaats*. Band II. Frankfurt: Suhrkamp, 1992.). A *esfera pública* é inicialmente considerada como o espaço em que ocorrem as *interações discursivas* entre indivíduos que fazem uso da *racionalidade comunicativa* e se orientam pelo *entendimento mútuo* e *agir cooperativo*. Nesse sentido, a *esfera pública* – em razão do potencial racional de seus *fluxos comunicativos* – constitui-se em um espaço onde ocorrem *processos de aprendizagem social (soziale Lernprozess)* dos quais a tradução de *razões não-públicas* para a linguagem política (*razões públicas*) a partir do *Proviso* (Rawls) e a *tradução cooperativa de conteúdos religiosos* (Habermas) seriam dois exemplos. Todavia, para que isto ocorra é necessário não apenas que a *esfera pública* seja pensada a partir do *agir comunicativo*, mas também segundo a própria *institucionalização política* da *esfera pública*, através dos discursos produzidos pelas *instituições da sociedade civil* capazes de articular *problemas, soluções, temas e contribuições* “esquecidos” pelo mercado e pela burocracia estatal. A *institucionalização da esfera pública* representa uma importante *inflexão normativa* operada por Habermas desde a reconstrução histórica deste

cuja presença e persistência têm representado um *desafio cognitivo* para a *Ética e Filosofia Política, Filosofia do Direito e Sociologia da Religião*.

A relação entre *religião* e *esfera pública política* tem ganhado um novo e diversificado contorno teórico em nossa época. Em consequência, o interesse pelo diálogo entre *fé* e *razão* renovou-se no atual cenário do *liberalismo político*. Veja-se, por exemplo, a acentuada relevância e contribuição teórica que o tema da religião ganhou na obra tardia de John Rawls⁵ e Jürgen Habermas⁶, sem deixar de mencionar a importância dos posicionamentos críticos e complementares formulados por autores como Charles Taylor, Michel Sandel, Robert Audi, Paul Weithman e Nicolas Wolterstorff que em pouco tempo contribuíram para uma rica e diversificada atualização acerca do papel da *religião* na *esfera pública política*⁷.

O texto *apresenta, examina e compara* o recurso à ideia de *razão pública*, expressa sob a forma do *Proviso*, formulada por John Rawls e a *tradução cooperativa de conteúdos religiosos* de Jürgen Habermas enquanto respostas ao problema da inclusão de *cidadãos crentes* no debate político travado na *esfera pública* das *sociedades pós-seculares*. O *Proviso* revela uma aparente *estreiteza da estratégia* de Rawls ao exigir a tradução de *razões não-públicas* para argumentos em *linguagem política (razões públicas)*, acarretando uma

conceito. Para uma investigação histórica do conceito de *esfera pública*, ver HABERMAS, Jürgen. *Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 (*Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Berlin: Luchterhand, 1962.). Para uma crítica do conceito de *esfera pública*, ver LUBENOW, Jorge Adriano. A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas: para uma reconstrução autocrítica. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, ano 1, n. 10, p. 103-123, 2007; LUBENOW, Jorge Adriano. A subversão da Öffentlichkeit em Mudança Estrutural da Esfera Pública de Jürgen Habermas. *Pensando – Revista de Filosofia*, v. 3, n. 5, p. 30-55, 2012.

⁴ As *sociedades pós-seculares* são caracterizadas pela persistente presença da religião não obstante o processo de *modernização social e cultural* pela qual passaram decorrente da ideia de *verbalização (Versplachlichung) do sagrado*, conservando o *aspecto motivacional* dos seus conteúdos religiosos e contribuindo para a *manutenção da integração social*, alcançada não apenas através da *dimensão normativa* do Estado constitucional democrático de direito liberal.

⁵ RAWLS, John. *O Liberalismo Político*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000; *O Direito dos Povos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

⁶ HABERMAS, Jürgen. *A Era das transições*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 (*Zeit der Übergänge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.); HABERMAS, Jürgen; RATZINGER, Joseph. *Dialética da Secularização: sobre razão e religião*. 3. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2007; *Entre Naturalismo e Religião: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007 (*Zwischen Naturalismus und Religion*. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.); *Fé e Saber*. São Paulo: UNESP, 2013 (*Glauben und Wissen*. Berlin: Suhrkamp, 2001.).

⁷ A obra *Pluralismo e Justiça: estudos sobre Habermas*. São Paulo: Loyola, 2010, de autoria do professor Luiz Bernardo Leite Araujo (UERJ) tem nos ajudado a compreender o lugar da religião no conjunto da obra de Habermas, sobretudo, a partir da comparação de suas ideias com os escritos e entrevistas recentes de Habermas, além de apresentar uma excelente bibliografia sobre a atualidade do debate entomo do papel da religião na esfera pública. A nosso ver, o conjunto da obra de Luiz Bernardo Leite Araujo constitui hoje uma importante fonte de pesquisa sobre o tema da religião nos escritos de Habermas, razão pela qual este trabalho mantém intenso diálogo com seus escritos.

distribuição assimétrica do papel da cidadania entre *cidadãos crentes e não-crentes*. A proposta habermasiana da *tradução cooperativa de conteúdos religiosos* parece dispor de um teor inclusivista de maior alcance e, por isso, talvez capaz de lidar adequadamente com o alívio das tensões sociais ocasionadas pelo conflito entre os ideais de *vida boa* inscritos nas *visões de mundo* das diferentes *formas de vida religiosa*.

2 A IDEIA DE RAZÃO PÚBLICA EM JOHN RAWLS

Para John Rawls, uma sociedade política e seus cidadãos podem ser chamados de *razoáveis e racionais*⁸ se são capazes de articular os meios e fins de suas respectivas ações através do planejamento e hierarquia dos seus planos de ação, de modo a determinar prioridades acerca de escolhas e decisões⁹. Tal *procedimentalismo* encontra-se fundado na *razão*, seja a razão dos cidadãos, seja a razão da sociedade política. Todavia, nem todas as *razões* são *públicas* “[...], pois temos as *razões não-públicas de igrejas, universidades e de muitas outras associações da sociedade civil*”¹⁰. Todavia, os indivíduos que fazem parte da sociedade civil não estão excluídos do uso da *razão pública*, pois “[...] a *razão pública* é característica de um povo democrático, daqueles que compartilham o status da cidadania igual”¹¹.

De acordo com Rawls, uma concepção política de justiça atua sobre as estruturas básicas das instituições sociais e visam à realização do *bem público*, objeto da *razão pública*. A *publicidade* da *razão pública* é expressa em três perspectivas: 1ª) é a razão do *público* – a razão dos cidadãos; 2ª) o objeto da *razão pública* é o *bem público* e as questões de justiça fundamental; 3ª) a natureza e o conceito de *razão pública* são determinados pelos *ideais* e *princípios* do modelo de justiça política da sociedade¹². Por se tratar de um *ideal* de cidadania e justiça política aplicável a uma democracia constitucional, o uso da *razão pública* considera um *dever-ser* a realização de uma sociedade bem-ordenada e justa. É por isso que Rawls afirma “que a *razão pública* deva ser entendida dessa forma e respeitada pelos cidadãos [...]”¹³, não se tratando, portanto, simplesmente de uma questão jurídica.

A ideia de *razão pública* possui um conteúdo liberal. A razão pública é a razão dos cidadãos que compõem o corpo político de uma democracia liberal, exercendo o poder

⁸ Acerca da distinção entre o *razoável* e o *racional* em Rawls, ver *O Liberalismo Político*, p. 92 e ss.

⁹ Cf. RAWLS, *O Liberalismo Político*, p. 261.

¹⁰ RAWLS, *O Liberalismo Político*, p. 261.

¹¹ RAWLS, *O Liberalismo Político*, p. 261.

¹² Cf. RAWLS, *O Liberalismo Político*, p. 261.

¹³ RAWLS, *O Liberalismo Político*, p. 261.

político e a coerção através da promulgação das leis e emenda da constituição¹⁴. A *razão pública* e aplica tão somente a questões que envolvam “[...] *elementos constitucionais essenciais e questões de justiça básica*”¹⁵, o que significa dizer, de acordo com Rawls, que apenas *valores políticos* devem se pronunciar acerca do seguinte rol de questões que concernem: a) *ao direito ao voto*; b) *à tolerância religiosa*; c) *à igualdade equitativa de oportunidades*; d) *ao direito de propriedade*. Rawls procura aqui limitar os tópicos disponíveis para o debate político através da *razão pública* e dos *valores políticos*.

Mas o que singulariza o uso da *razão pública* é que ela não se aplica a deliberações e reflexões particulares acerca de questões políticas. De acordo com Rawls, os cidadãos intervêm na sociedade através da *argumentação política* pública e, portanto, recorrem à *razão pública* e a *valores políticos* para resolução argumentativa de questões acerca dos elementos constitucionais essenciais e questões de justiça básica. Desse modo, ainda que a diversidade de doutrinas religiosas, filosóficas e morais possam desempenhar algum papel na vida dos indivíduos, sem deixar de mencionar que os cidadãos normalmente encontram-se ligados a igrejas, universidades, sindicatos e outras tantas associações que encontram seu lugar na sociedade civil, o ideal da *razão pública* requer “[...] *que os cidadãos apelem somente para uma concepção pública de justiça, e não para a verdade como um todo, tal como a vêem*”¹⁶.

Rawls procura compatibilizar a existência de doutrinas religiosas, filosóficas e morais, quanto a sua influência nos debates político, com o *princípio de legitimidade liberal*. Para o *liberalismo político*, os cidadãos devem, através do instrumento do voto, exercer o poder político da coerção quando questões políticas fundamentais estão no epicentro do debate político, justificando-o através do recurso a “[...] *uma constituição cujos elementos essenciais se pode razoavelmente esperar que todos os cidadãos endossem, à luz de princípios e ideais aceitáveis para eles, enquanto razoáveis e racionais*”¹⁷. E acrescenta Rawls:

E, como o exercício do poder político deve ser legítimo, o ideal de cidadania impõe o dever moral (e não legal) – o dever de civilidade – de ser capaz de, no tocante a essas questões fundamentais, explicar aos outros de que maneira os princípios e políticas que se defende e nos quais se vota podem ser sustentados pelos valores políticos da razão pública.¹⁸

¹⁴ Cf. RAWLS, O Liberalismo Político, p. 261.

¹⁵ RAWLS, O Liberalismo Político, p. 261.

¹⁶ RAWLS, O Liberalismo Político, p. 265.

¹⁷ RAWLS, O Liberalismo Político, p. 266.

¹⁸ RAWLS, O Liberalismo Político, p. 266.

O *princípio de legitimidade liberal* requer que os cidadãos ouçam uns aos outros, numa atitude equânime, quando da deliberação pública a propósito da resolução de conflitos buscando obter o consenso acerca do que se *deveria* fazer, num exercício de conciliação de pontos de vista sobre a *razão pública*. Nas palavras de Rawls:

Enquanto razoáveis e racionais, e sabendo-se que endossam uma grande diversidade de doutrinas religiosas e filosóficas razoáveis, os cidadãos devem estar dispostos a explicar a base de suas ações uns para os outros em termos que cada qual razoavelmente espere que outros possam aceitar, por serem coerentes com a liberdade e igualdade dos cidadãos. Procurar satisfazer essa condição é uma das tarefas que esse ideal de política democrática exige de nós. Entender como se portar enquanto cidadão democrático inclui entender um ideal de razão pública.¹⁹

O que se alcança com isso é um *consenso sobreposto (overlapping consensus)* obtido entre *doutrinas abrangentes e razoáveis* à luz do respeito ao *dever de civilidade* por cidadãos que exercitam a sua *autonomia política*, isto é, onde cada cidadão é capaz de reconhecer um argumento político proferido por outro cidadão livre e igual como *porta-voz da razão pública, como se* ele próprio fosse o seu autor. Ao substituir a *verdade* pelo *razoável* durante o processo de justificação normativa, Rawls procura corroborar a conjectura do *liberalismo político*, segundo a qual

direitos e deveres, assim como os valores em questão, têm peso suficiente para que os limites da razão pública sejam justificados pelas avaliações globais das doutrinas abrangentes razoáveis, uma vez que essas doutrinas tenham se adaptado à concepção de justiça.²⁰

Todavia, o problema ocorre quando os *cidadãos crentes* são chamados a tomar posicionamentos no *debate público (öffentlicher Streit)* acerca de questões políticas de interesse coletivo, sobretudo, as controversas, uma cisão na identidade destes indivíduos é produzida, pois serão proibidos de introduzir *razões não-públicas* nos debates políticos de sua comunidade respeitando e conservando a *laicidade* do Estado constitucional liberal que dispõe de meios coercitivos para a manutenção da sua natureza política. O fato é que a exigência da separação entre *religião e política*, tal como enunciara o pensamento filosófico moderno, a fim de preservar a autonomia da esfera do político, não parece mais tão evidente,

¹⁹ RAWLS, O Liberalismo Político, p. 267.

²⁰ RAWLS, O Liberalismo Político, 2000, p. 268.

sobretudo porque convivemos numa democracia liberal marcada pelo fato do *pluralismo razoável*²¹.

A contribuição de Rawls para o debate consiste na ideia do *Proviso*, isto é, na tradução de *razões não-públicas* para *razões públicas* no caso dos *cidadãos crentes* introduzirem argumentos de origem religiosa na *esfera pública política*. Portanto, é preciso saber se ainda mantém-se como solução a separação entre *fé* e *razão* na política, ou se alguma forma de *inclusivismo* de *conteúdos religiosos* poderia ser possível, sob qual *critério* e qual *concepção de justiça política* poderia formular sua justificação.

2.1 Razão Pública, Religião e Democracia

Apenas sob o regime de uma *democracia constitucional liberal* a concretização da liberdade entre *cidadãos livres e iguais razoáveis* pode ganhar realidade, pois esse regime encontra-se alicerçado sob a *ideia de razão pública*, identificada ao fato do *pluralismo razoável*. Rawls procura através da *ideia de razão pública* estabelecer uma *mediação* entre a doutrina abrangente (seja ela qual for) de *cidadãos religiosos* e a doutrina abrangente de *cidadãos não-religiosos* quando estes assumem seus lugares no debate público.

Com isso, Rawls procura ultrapassar os *dois posicionamentos clássicos* quanto ao *problema do papel da religião na esfera pública*: de um lado, o *secularismo dogmático*, e do outro, o *fundamentalismo religioso*. Seguramente, a posição assumida por Rawls no debate não pode ser descrita nem como *exclusivista* nem como *inclusivista*. Ao mesmo tempo, *sérias objeções* são levantadas quanto à *estreiteza da estratégia*²² de argumentação do autor ao justificar, para não excluir, o papel da religião na cultura democrática do liberalismo político através do recurso à *tradutibilidade* dos conteúdos religiosos, cujo lugar na *esfera pública* é reivindicado pelos *cidadãos crentes*.

Todavia, na medida em que Rawls pretende preservar o *princípio da liberdade de consciência* e o *princípio da igualdade cívica*, ele confronta-se com o não menos espinhoso problema da conservação do *princípio da laicidade* do Estado constitucional liberal. Considerando o fato do *pluralismo razoável*, como responder ao delicado problema de que em sociedades pluralistas e multiculturalistas, cujos cidadãos religiosos e seculares, com suas respectivas doutrinas abrangentes razoáveis filosóficas, morais ou religiosas, podem sofrer

²¹ Rawls define o *pluralismo razoável* como sendo o “[...] o fato de que uma pluralidade de doutrinas abrangentes razoáveis e conflitantes, religiosas, filosóficas e morais, é o resultado normal da sua cultura de instituições livres”, isto é, o pluralismo razoável faz parte da cultura política de sociedades democráticas constitucionais bem ordenadas. RAWLS, O Direito dos Povos, p. 173-174.

²² Cf. ARAUJO, Pluralismo e Justiça, p. 149-150.

restrições assimétricas de direitos e deveres em razão da aplicação de determinadas normas, ainda que fundamentadas no *princípio da igualdade cívica*?

Antes do abandono do projeto de *Uma Teoria da Justiça*²³, Rawls acreditava que o *consenso sobreposto (overlapping consensus)* seria capaz de produzir unidade entre *doutrinas abrangentes razoáveis* e uma *concepção política de justiça*, embora sem estabelecer uma distinção clara entre ambas. Porém, reconhecido o fato do *pluralismo razoável*, qualquer *concepção política de justiça*, que tenha em vista a compatibilização entre *doutrinas abrangentes razoáveis*, não respeitará o *pluralismo razoável*, na medida em que convergirá em uma forma de “[...] *concepção filosófica e moral ampla projetada no domínio político [...]*”²⁴. Transformada em *doutrina abrangente particular*, *Uma Teoria da Justiça* está sujeita a um *desacordo razoável* como qualquer outra *doutrina abrangente particular*, filosófica, moral ou religiosa, “[...] *carecendo de base moral compartilhada capaz de transcender o pluralismo dos valores e prover uma sólida unidade social sustentada pela concepção política de justiça*”²⁵.

Mantido o fato do *pluralismo razoável* e o perigo da *restrição normativa de direitos e deveres entre cidadãos religiosos e seculares* no interior de um Estado constitucional democrático liberal, Rawls formula a seguinte questão:

Como é possível para os que sustentam doutrinas religiosas, alguns baseados na autoridade religiosa, a Igreja ou a Bíblia, por exemplo, assumir ao mesmo tempo uma concepção política razoável que sustente um regime democrático constitucional razoável? Essas doutrinas ainda podem ser compatíveis, pelas razões certas, com uma concepção política liberal?²⁶

Na *cultura política pública* de uma democracia constitucional, os cidadãos que consagram *doutrinas abrangentes religiosas e não-religiosas* não podem aceitar tal regime político como um simples *modus vivendi*.

A *ideia de razão pública* encerra a premissa de que *cidadãos crentes e profanizados* são capazes de recorrer a *princípios constitucionais* durante o procedimento argumentativo de fundamentação de normas, bem como na *tomada de posição* no debate político público, de modo a sempre levar em consideração na determinação da *razão pública*

²³ Nessa obra, Rawls acredita ser possível elaborar uma teoria política da justiça capaz de compatibilizar doutrinas abrangentes razoáveis através de um acordo normativo, constituindo a base da unidade social numa democracia constitucional. Cf. ARAUJO, *Pluralismo e Justiça*, 2010, p. 149.

²⁴ ARAUJO, Luiz Bernardo Leite. “Razão Pública e Pós-Secularismo: apontamentos para o debate.” *Ethic@*, Florianópolis, n. 3, v. 8, 2009, p. 155-173, p. 156; ARAUJO, *Pluralismo e Justiça*, p. 151.

²⁵ ARAUJO, *Razão Pública e Pós-Secularismo*, p. 156; ARAUJO, *Pluralismo e Justiça*, p. 151.

²⁶ RAWLS, *O Direito dos Povos*, p. 196.

o *critério da reciprocidade*, responsável pela mediação entre as *ideias de imparcialidade e vantagem mútua*.

A *cooperação social* entre cidadãos livres e iguais ocorre consoante os moldes da *razão pública* quando agimos como se fôssemos *funcionários do governo* e as ações que decorrem do nosso *uso político do poder coercitivo estatal* assentassem em razões que acreditamos, *sinceramente*, serem passíveis de *aceitabilidade racional* por outros cidadãos, no caso destes últimos se encontrarem em uma posição semelhante quanto ao *uso público do poder político*, a fim de justificar uma *tomada de decisão*²⁷, configurando a articulação entre *reciprocidade, razão pública e vantagem mútua*, lastro do *princípio de legitimidade política*.

A preocupação de Rawls quanto à presença de *doutrinas abrangentes religiosas na esfera pública política (politische Öffentlichkeit)* tornou-se o *ponto de Arquimedes* do *liberalismo político*, questão filosófica enunciada por ele nos seguintes termos:

Como é possível que cidadãos de fé sejam membros dedicados de uma sociedade democrática, que endossam os ideais e valores políticos intrínsecos da sociedade e não simplesmente aquiescem ao equilíbrio das forças políticas e sociais? Expresso mais nitidamente: Como é possível – ou será possível – que os fiéis, assim como os não-religiosos (seculares), endossem um regime constitucional, mesmo quando suas próprias doutrinas abrangentes podem não prosperar sob ele e podem, na verdade, declinar?²⁸

Procurando resolver o problema da *coexistência e cooperação* entre cidadãos religiosos e seculares, Rawls recorre a uma *visão ampla da cultura política pública*²⁹, segundo a qual

[...] doutrinas abrangentes razoáveis, religiosas ou não-religiosas, podem ser introduzidas na discussão política pública, contanto que sejam apresentadas, no devido tempo, razões políticas adequadas – e não razões dadas unicamente por doutrinas abrangentes – para sustentar seja o que for que se diga que as doutrinas abrangentes introduzidas apoiam. Refiro-me a essa injunção de apresentar razões políticas adequadas como *proviso*, e ela especifica a cultura política pública em contraste com a cultura política de fundo.³⁰

O *Proviso* determina a *tradutibilidade* das *razões não-públicas (não-políticas)* das *doutrinas abrangentes razoáveis religiosas ou não-religiosas* em *razões públicas (políticas)* no caso de *cidadãos religiosos ou não-religiosos* desejarem participar do *debate*

²⁷ Cf. ARAUJO, Pluralismo e Justiça, p. 153.

²⁸ RAWLS, O Direito dos Povos, p. 196.

²⁹ Cf. RAWLS, O Direito dos Povos, p. 200.

³⁰ RAWLS, O Direito dos Povos, p. 200-201.

político público, situação em que “[...] o compromisso com a democracia constitucional é manifestado publicamente”³¹.

Rawls não tem a intenção de excluir *cidadãos crentes e não-crentes* do *debate político público* em razão de suas *doutrinas abrangentes*, sejam elas religiosas, filosóficas ou morais. A interpretação correta da ideia de *razão pública* sugere que os sujeitos políticos sejam capazes não de *responder corretamente* a uma questão política pública controversa, pois não se trata da *correção de respostas*, mas sobre quais tipos de *razões* poderiam ser *compreendidas e avaliadas* para além da *centralidade* de cada pessoa. De acordo com Luiz Bernardo Leite Araujo,

a razão pública rawlsiana de modo algum exige que os cidadãos, ao ingressarem no fórum político público para discutir e decidir questões fundamentais de justiça política, deixem para trás os valores seculares ou religiosos que prezam, restringindo-se à avaliação daquilo que deve contar como argumento aceitável, tendo em vista o fato do pluralismo e a suposição do caráter razoável dos indivíduos.³²

A equação que expressa essa ideia é a seguinte: *uma concepção política comum às doutrinas razoáveis é o resultado do acordo público acerca dos valores políticos capazes de determinar as relações entre uma sociedade democrática constitucional bem ordenada e seus cidadãos e entre os próprios cidadãos.*³³ Ora, tal *ideia de razão pública* realiza-se no *fórum político público (cultura política pública)*, na *sociedade política*, em seus três níveis, a saber:

[1] o discurso dos juízes nas suas discussões, e especialmente dos juízes de num tribunal supremo; [2] o discurso dos funcionários de governo, especialmente executivos e legisladores principais; [3] e finalmente o discurso dos candidatos a cargo público e de seus chefes de campanha, especialmente no discurso público, nas plataformas de campanha e declarações políticas.³⁴

O *ideal da razão pública* concretiza-se naquele cidadão que é capaz de agir *como se fosse* um legislador, e que por isso, não recorre a *doutrinas abrangentes (razões não-públicas)*, mas à *razão pública*. Ao lado da *cultura política pública*, Rawls situa a *cultura de fundo (background culture)*, local onde se expressam as *doutrinas abrangentes, fórum das*

³¹ RAWLS, O Direito dos Povos, p. 202.

³² ARAUJO, John Rawls e a visão inclusiva da razão pública, p. 95.

³³ Cf. ARAUJO, John Rawls e a visão inclusiva da razão pública, p. 95; Cf. RAWLS, O Direito dos Povos, p. 173.

³⁴ RAWLS, O Direito dos Povos, p. 176.

razões não-públicas, cultura da sociedade civil, onde se incluem as Igrejas, associações profissionais e de ensino, em especial, escolas, universidades e sociedades científicas, constituindo uma *cultura social* e não-política. Rawls ainda refere-se à *cultura política não-pública*, composta pelos meios de comunicação – jornais, revistas, televisão, rádio, e hoje, as internet e as redes sociais. A mediação entre a *cultura política pública* e a *cultura de fundo* é feita pela *cultura política não-pública*.³⁵

O *ideal da razão pública* é realizado quando *legisladores, juízes, executivos e funcionários* do Estado, bem como *candidatos* que aspiram a cargos públicos agem (nos planos do discurso e da ação) em conformidade a *ideia de razão pública*, apresentando e justificando aos demais cidadãos através de *razões públicas*, quais são as posições políticas – por exemplo, um catálogo de políticas públicas a serem implantadas por um governo local – adequadas a efetivação de uma *concepção política de justiça* considerada *razoável*³⁶, concretizando aquilo que Rawls denomina de *dever de civilidade* para com os demais cidadãos.

Para Rawls, a introdução de *razões não-públicas* por *doutrinas abrangentes* religiosas, morais ou filosóficas contribui para o aperfeiçoamento da *democracia* e das *instituições políticas* na medida em que o cidadão será sempre lembrado por seus pares da necessidade de respeitar o *Proviso*, exercitando o *debate público*, lugar onde se revela a tensão pluralista e multiculturalista que habita nas *sociedades pós-seculares*.

3 ESTADO, RELIGIÃO E PÓS-SECULARISMO EM JÜRGEN HABERMAS

Em meio a um cenário atualmente marcado por imagens de mundo de cunho naturalista e, paradoxalmente, por uma influência crescente do setor das ortodoxias religiosas nas questões políticas, os pressupostos normativos do Estado democrático de direito encontram-se sob nova configuração. Considerando o *pluralismo* como um fato das sociedades contemporâneas é impossível deixar de notar uma contradição presente no Estado constitucional (*Verfassungsstaates*): *Como pode um Estado ideologicamente neutro estar, ao mesmo tempo, amparado em tradições éticas ideológicas, algumas delas racionalizadas, e outras religiosas?*

O reavivamento do poder e da força política de comunidades e tradições religiosas recoloca no centro do debate político contemporâneo o problema do fundamento normativo

³⁵ Cf. RAWLS, O Direito dos Povos, p. 177.

³⁶ Cf. RAWLS, O Direito dos Povos, p. 178.

do *Estado liberal (liberale Staat)*. No cenário atual, a ortodoxia religiosa tem interpelado de forma cada vez mais crítica o processo de secularização responsável pelo surgimento do Estado moderno enquanto resultado apenas do processo de racionalização social e cultural. O debate tem procurado compreender adequadamente as consequências para a *esfera pública política (politische Öffentlichkeit)* do fenômeno da secularização indagando, sobretudo, o *status* dos fundamentos normativos e das condições de funcionamento do Estado, pois representa um problema ligado à soberania popular como se relacionam cidadãos crentes e não-crentes. A estabilidade do *vínculo social (soziale Band)* e a manutenção do Estado estarão ameaçadas enquanto o *naturalismo* que assinala a *evolução social e cultural* (através da *racionalidade científica*) e a *religião* (e sua correspondente *doutrina de fé*) forem incapazes de reconhecer os limites quanto ao programa de suas respectivas cosmovisões. Para Habermas,

uma cultura política que [...] se polariza [...] coloca em xeque o *commonsense* dos cidadãos, mesmo dos que residem numa das mais antigas democracias. O etos do cidadão liberal exige, de ambos os lados, a certificação reflexiva de que existem limites, tanto para a fé como para o saber.³⁷

Este problema é enfrentado por Habermas a partir de dois aspectos:

1º) Sob o *aspecto cognitivo*, a dúvida se refere à questão de saber se, depois de o direito se ter tornado totalmente positivo, o domínio político ainda admite uma justificativa secular, ou seja, uma justificativa não religiosa e pós-metafísica; e 2º) Sob o *aspecto motivacional*, a dúvida a respeito da possibilidade de estabilizar-se a comunidade ideologicamente pluralista de maneira normativa, ultrapassando, portanto, um mero *modus vivendi*, pela mera presença de um consenso de fundo que, na melhor das hipóteses, será apenas formal e limitado a procedimentos e princípios.³⁸

³⁷ HABERMAS, Jürgen. *Entre Naturalismo e Religião: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007, p. 08-09, grifo nosso. E ainda: “Esse discernimento se deve a uma tríplice reflexão dos fiéis sobre a sua posição em uma sociedade pluralista. Primeiramente, a consciência religiosa tem de assimilar o encontro cognitivamente dissonante com outras confissões e religiões. Em segundo lugar, ela tem de adaptar-se à autoridade das ciências, que detêm o monopólio social do saber mundano. Por fim, ela tem de adequar-se às premissas do Estado constitucional, que se fundamentam em uma moral profana. Sem esse impulso reflexivo, os monoteísmos acabam por desenvolver um potencial destrutivo em sociedades impiedosamente modernizadas. A expressão ‘impulso reflexivo’ (*Reflexionsschub*) dá a falsa impressão de um processo concluído e realizado unilateralmente. Na verdade, porém, esse trabalho reflexivo dá um novo passo a cada conflito que irrompe nos campos de batalha da esfera pública democrática.” HABERMAS, Jürgen. *Fé e Saber*. São Paulo: UNESP, 2013, p. 06-07, grifo do autor.

³⁸ HABERMAS, Jürgen; RATZINGER, Joseph. *Dialética da Secularização: sobre razão e religião*. São Paulo: Ideias & Letras, 2007, p. 24-25, grifo nosso (*Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion*. Freiburg im Breisgau: Herder, 2005.), grifo nosso.

A dúvida de Habermas pode ser expressa nos seguintes questionamentos: *Ainda é possível apostar todas as fichas no direito como mecanismo de integração social, compatível com um pluralismo religioso pacífico no marco do Estado liberal? Ou a solidariedade cidadã (staatsbürgerliche Solidarität) deve ser procurada em outras fontes da razão prática?* Há um receio quanto ao fato de que tal modelo de secularização tenha *saído dos trilhos*³⁹ na medida em que os cidadãos religiosos tornaram-se necessários apenas para a criação e estabilização dos fundamentos normativos do *Estado constitucional (Verfassungsstaates)* e, em seguida, seus valores e tradições passaram a ser considerados arcaicos e incompatíveis com uma forma laica de vida.⁴⁰

Entre as tarefas do Estado liberal encontra-se a proteção do *princípio da igualdade cívica* de seus cidadãos, sejam eles religiosos (*gläubigen*) ou não-religiosos (*ungläubigen*). Assim, é necessário que exista uma convicção por parte dos cidadãos de que o regime democrático esteja comprometido com a promoção de suas respectivas formas de vida. A *solidariedade cidadã* de que fala Habermas é resultado da prática de indivíduos que “[...] *se respeitam reciprocamente como membros livres e iguais de uma comunidade política*”⁴¹. Entretanto, a *fonte* desta solidariedade não reside apenas nos limites do direito, razão pela qual ele passa a considerar outro processo:

Em vez disso, pretendo propor que a secularização cultural e social seja entendida como um *processo de aprendizagem dupla* que obriga tanto as tradições do Iluminismo quanto as doutrinas religiosas a refletirem sobre seus respectivos limites.⁴²

O *reconhecimento (Anerkennung)* entre *cidadãos religiosos e seculares* que se ouvem mutuamente nos debates públicos, porque reconhecem os limites de suas cosmovisões, somente pode ser alcançado através de certas *orientações cognitivas e expectativas normativas* que o Estado constitucional deve exigir de seus cidadãos.

³⁹ “But, in addition, Habermas speaks of a ‘de-railing modernization’ (*entgleisernende Modernisierung*), implying that this modernity needs to be put back on its tracks, and presumably that a more emphatic dialogue with religion will put this train of modernization back on its rails, towards its essential destination.” HARRINGTON, Austin. “Habermas and the ‘Post-Secular Society’”. *European Journal of Social Theory*, 10 (2007): p. 543-560, p. 547.

⁴⁰ A *tese* de Habermas é a seguinte: “Somente o exercício de um poder secular estruturado num Estado de direito, neutro do ponto de vista das *imagens de mundo*, está preparado para garantir a convivência tolerante, e com igualdade de direitos, de *comunidades de fé diferentes* que, na substância de suas doutrinas e visões de mundo continuam irreconciliáveis. A secularização do poder do Estado e as liberdades positivas e negativas do exercício da religião constituem que dois lados de uma mesma medalha.” HABERMAS, *Entre Naturalismo e Religião*, p. 09.

⁴¹ HABERMAS, *Entre Naturalismo e Religião*, p. 09.

⁴² HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 25-26, grifo nosso.

A justificativa pós-metafísica dos fundamentos normativos do Estado liberal encontra suas bases no *liberalismo político*. Os pressupostos legitimadores do poder ideologicamente neutro do Estado provêm da tradição do direito natural racional, cujas fontes remontam aos séculos XVII e XVIII. Aparentemente, não há incompatibilidade entre a fundamentação racional e autônoma do direito natural moderno, base teórica para a formulação dos direitos humanos, e as formulações do humanismo cristão. De acordo com Habermas, embora se trate de vias diferentes quanto à fundamentação, seu *télos* permanece o mesmo: a *dignidade humana*. Mas o *pluralismo* e o *multiculturalismo* que caracterizam o século XXI colocam à prova todo e qualquer ideal de universalidade na esfera das tradições morais, do direito e da política. Uma fundamentação pós-kantiana dos princípios constitucionais liberais depara-se, assim, com as contingências históricas.

Fiel à tradição iluminista, mas avançando com o projeto de uma *teoria social reconstrutiva* fundada no conceito de *racionalidade comunicativa* (*kommunikative Rationalität*), Habermas oferece uma resposta ao *contextualismo* e ao *decisionismo* como formas de compreensão do processo de integração social através do enlace entre *direito* e *democracia*, posição que assinala sua recusa ao *relativismo moral* e a proposta de *reconstrução* crítico-reflexiva do positivismo jurídico.

Para Habermas, o *poder comunicativo* (*kommunikative Macht*) é a chave explicativa da *co-originalidade* (*equiprimordialidade*) entre a *soberania popular* e o *sistema de direitos*. Este processo consiste em explicar: 1º) “Por que o processo democrático é aceito como um processo legítimo de criação do direito (?); e 2º) Por que a democracia e os direitos humanos estão integrados com a mesma primordialidade no processo constituinte (?)”⁴³.

A intuição de Habermas é a de que o regime democrático apresenta-se como forma política capaz de liberar um alto potencial emancipatório na medida em que se funda na concepção de *política deliberativa*⁴⁴ configurando um *procedimento político inclusivo* de indivíduos quanto à *formação da opinião* e da *vontade política*, onde a justificação e legitimação racional dos resultados alcançados discursivamente⁴⁵ efetuam-se na *esfera pública*. Assim, os parceiros de discurso, que também são parceiros de direito, contam com a institucionalização jurídica deste procedimento tornando-se, ao mesmo tempo, *autores* e *destinatários* do direito. Habermas explica:

⁴³ HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 29.

⁴⁴ HABERMAS, *Direito e Democracia II*, p. 09 e ss.

⁴⁵ HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, p. 109 e ss. (*Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983.).

A co-originalidade da autonomia privada e pública somente se mostra, quando conseguimos decifrar o modelo da autolegislação através da teoria do discurso que ensina serem os destinatários do direito simultaneamente os autores de seus direitos. A substância dos direitos humanos insere-se, então, nas condições formais para a institucionalização jurídica desse tipo de formação discursiva da opinião e da vontade, na qual a soberania do povo assume figura jurídica.⁴⁶

Desse modo, a *autonomia política e jurídica* explica como a Constituição (*Verfassung*) é dada pelo próprio povo a si mesmo, e porque ele também se torna seu intérprete, sob a forma de uma *sociedade aberta dos intérpretes da constituição*.⁴⁷ Neste sentido, ou a produção do direito é democrática ou ele não é legítimo. O Estado de direito fica, então, liberado de qualquer substância pré-jurídica cabendo à *soberania popular* definir a tábua de direitos civis durante o ato de formação do Estado e de sua Constituição, através do *poder comunicativo* dos cidadãos, que é o poder que se origina da capacidade humana de associar-se para agir (a partir do consenso) e que tem a sua origem na *esfera pública* constituída intersubjetivamente e não distorcida comunicativamente.⁴⁸

A dúvida de Wolfgang Böckenförde – “*Será que o Estado liberal secularizado se alimenta de pressupostos normativos que ele próprio não é capaz de garantir?*” – procura reivindicar outras fontes sustentadoras do vínculo social e da legitimidade do Estado constitucional. Para além do positivismo jurídico e de sua validade coercitiva, coloca-se a questão de que talvez a *religião* ou “outro poder sustentador” possam contribuir para a validade da Constituição. Habermas explica:

Segundo essa leitura, a pretensão de validade do direito positivo dependeria de uma fundamentação baseada nas convicções morais e pré-políticas de comunidades religiosas ou nacionais, porque não se leva em conta que ordens jurídicas podem autolegitimarem-se exclusivamente por processos jurídicos produzidos democraticamente.⁴⁹

Corretamente entendido, o *processo democrático (demokratische Prozess)* constitui um *método* capaz de produzir a legitimidade através da legalidade sem que haja nenhum *déficit de validade* que venha a ser preenchido pela moral. E isto porque a concepção

⁴⁶ HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. 2. ed. Vol. I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, p. 139 (*Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratische Rechtsstaats*. Band I. Frankfurt: Suhrkamp, 1992.).

⁴⁷ Sobre o tema do *povo* como intérprete da Constituição, ver HÄBERLE, Peter. *Hermenêutica Constitucional: A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição*. Porto Alegre: Fabris, 2002.

⁴⁸ HABERMAS, *Direito e Democracia I*, p. 187.

⁴⁹ HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 31-32.

procedimentalista da democracia e do direito torna os cidadãos religiosos e profanizados os autores e destinatários do seu próprio sistema de direitos.

Do *ponto de vista cognitivo*, aparentemente, o Estado constitucional alcançou um nível razoável e seguro de fundamentação capaz de assegurar a sua legitimidade. E mesmo que existam ou surjam eventuais lacunas ligadas à legitimidade pode-se preenchê-las a partir da articulação contínua entre *poder comunicativo*, *Princípio do Discurso* (D) e *Princípio da Democracia* (De).⁵⁰

A dúvida de Habermas quanto manutenção da legitimidade do Estado constitucional, portanto, reside na “força” do *ponto de vista motivacional* (*motivationaler Hinsicht*). O processo de cooperação mútua entre cidadãos crentes e profanizados (o que implica em um ultrapassamento de suas respectivas cosmovisões) é indispensável à estabilidade do Estado liberal e depende de *processos de aprendizagem históricos*. Habermas é reticente quanto à possibilidade da produção mecânica (política e jurídica) de uma mentalidade tolerante por parte dos cidadãos crentes e profanizados em curto prazo, pois este processo é histórico, portanto, lento, acidentado e gradual.

Destes cidadãos (*crentes e não-crentes*) espera-se não apenas que exerçam suas liberdades dentro do marco dos direitos (pretensões subjetivas), mas, principalmente, que compreendam a si mesmos como participantes do procedimento legislativo, expectativa que, segundo Habermas, não se apoia tão somente na face coercitiva do direito, pois requer outro tipo de *motivação*.

O *justo* pode ser possível a partir de uma motivação subsidiada pela civilidade do comportamento dos *cidadãos seculares e religiosos* (apesar das diferenças profundas entre suas cosmovisões) alcançada através do reconhecimento da anterioridade do *respeito mútuo* (*solidariedade cidadã*) em relação aos *deveres epistêmicos* na teoria política e na teoria do direito. E uma vez que a filosofia opera ao nível do *enfoque cognitivo* ela tende *a priori* a descartar qualquer contribuição *de formas de vida religiosa* quanto à produção da

⁵⁰ “O conceito de autonomia política, apoiado numa teoria do discurso, abre uma perspectiva completamente diferente, ao esclarecer por que a produção de um direito legítimo implica a mobilização das liberdades comunicativas dos cidadãos. Tal esclarecimento coloca a legislação na dependência do poder comunicativo, o qual segundo Hannah Arendt, ninguém pode ‘possuir’ verdadeiramente: ‘O poder surge entre os homens quando agem em conjunto, desaparecendo tão logo eles se espalham’. Segundo esse modelo, o direito e o poder comunicativo surgem co-originariamente da ‘opinião entorno da qual muitos se uniram publicamente’.” HABERMAS, *Direito e Democracia* I, p. 185-186. É o *poder comunicativo* (*kommunikative Macht*) que torna possível o *Princípio do Discurso* (D), segundo o qual “são válidas as normas de ação às quais todos os possíveis atingidos poderiam dar o seu assentimento na qualidade de participantes de discursos racionais.” HABERMAS, *Direito e Democracia* I, p. 142, grifo nosso. E por sua vez, o *Princípio da Democracia* (De) institucionaliza o procedimento discursivo de legitimação do direito, na medida em que “[...] somente podem pretender validade legítima as leis jurídicas capazes de encontrar o assentimento de todos os parceiros do direito, num processo jurídico de normatização discursiva.” HABERMAS, *Direito e Democracia* I, p. 145.

solidariedade retirando-se de um possível debate com a religião e ocupando a posição de observadora neutra acerca de tal questão, já que não se trataria de um *jogo secular*.

Os próprios participantes que se expressam numa determinada linguagem religiosa alteiam a pretensão de serem levados a sério por seus concidadãos seculares. Por conseguinte, estes últimos não podem negar *a priori* a possibilidade de um conteúdo racional inerente às contribuições formuladas numa linguagem religiosa.⁵¹

Habermas sugere que a religião possa oferecer algum conteúdo racional e que este possa ser traduzido sob a forma de *valores e princípios* que orientem a construção de um núcleo da *solidariedade cidadã*. Para tanto, é preciso postular

[...] que as tradições religiosas não são simplesmente emocionais ou absurdas. Somente sob tal pressuposto, os cidadãos não-religiosos podem tomar como ponto de partida a ideia de que as grandes religiões mundiais *poderiam* carregar consigo intuições racionais e momentos instrutivos de exigências não quitadas, porém, legítimas.⁵²

Esta é a *reserva motivacional* presente nas fontes espontâneas ou pré-políticas que envolvem projetos éticos e formas culturais de vida. No passado tanto a *língua comum*, a *consciência nacional* e o *fundo religioso* contribuíram para a solidariedade (abstrata) presente em certas nações. Para Habermas, “entre cidadãos, qualquer solidariedade abstrata e juridicamente intermediada só pode surgir quando os princípios de justiça conseguem imiscuir-se na trama bem mais densa das orientações de valores culturais”⁵³, espaço onde a religião pode operar de forma construtiva oferecendo conteúdos morais assumidos no debate público pelas *liberdades comunicativas*⁵⁴ dos cidadãos quanto a temas de interesse geral e reforçando o *patriotismo constitucional* (*Verfassungspatriotismus*), o que “[...] significa que os cidadãos assimilam os princípios da constituição não apenas em seu conteúdo abstrato, mas concretamente a partir do contexto histórico de sua respectiva história nacional”⁵⁵.

Numa dinâmica de perspectiva⁵⁶, Habermas enuncia a seguinte tese:

⁵¹ HABERMAS, *Entre Naturalismo e religião*, p. 11-12.

⁵² HABERMAS, *Entre Naturalismo e religião*, p. 12.

⁵³ HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 39.

⁵⁴ “Seguindo Klaus Günther, eu entendo a ‘liberdade comunicativa’ como a possibilidade – pressuposta no agir que se aventa pelo entendimento – de tomar posição frente aos proferimentos de um oponente e às pretensões de validade aí levantadas, que dependem de um reconhecimento intersubjetivo.” HABERMAS, *Direito e Democracia I*, p. 155.

⁵⁵ HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 38.

⁵⁶ “Para Habermas, a secularização não é sinônimo de ateísmo e sim uma evolução interna da própria religião, que resulta na superação gradual da relação coletiva com a transcendência e não da fé enquanto tal”. ARAUJO, *Religião e Modernidade em Habermas*, p. 198. *A Religionstheorie* de Habermas constrói-se inicialmente a partir

Nessa contenda, defendo a tese hegeliana, segundo a qual, as grandes religiões constituem parte integrante da própria história da razão. Já que o pensamento pós-metafísico não poderia chegar a uma compreensão adequada de si mesmo caso não incluísse na própria genealogia as tradições metafísicas e religiosas. De acordo com tal premissa, seria irracional colocar de lado essas tradições “fortes” por considerá-las um resíduo arcaico. Tal “desleixo” significaria a impossibilidade de qualquer tentativa de explicação do nexos interno que liga essas tradições às formas modernas de pensamento. Até o presente, as tradições religiosas conseguiram articular a consciência daquilo que falta. Elas mantêm viva a sensibilidade para o que falhou. Elas preservam na memória dimensões de nosso convívio pessoal e social, nas quais os progressos da racionalização social e cultural provocaram danos irreparáveis. Que razão as impediria de continuar mantendo potenciais semânticos cifrados capazes de desenvolver força inspiradora – depois de vertidas em verdades profanas e discursos fundamentadores?⁵⁷

O receio de Habermas quanto ao rompimento do *vínculo social* advém do malogrado processo de modernização que ocorreu nas sociedades dos séculos XVII-XVIII e que culminou com a planificação da secularização ocidental ameaçando a todo instante a instável estabilidade do Estado liberal. Habermas cita uma série de fatores que podem explicar como a desestabilização social se processa através de um processo de modernização que *saiu dos trilhos*: a) A transformação dos cidadãos em sujeitos de direitos que lutam apenas pela preservação de suas liberdades negativas (direitos subjetivos); b) Mercados que não se deixam regular democraticamente; c) A esfera privada torna-se *colonizada* pela economia e pela burocracia e seus mecanismos de ação voltados para fins estratégicos e o sucesso; d) O *privatismo do cidadão* decorrente do esvaziamento da esfera pública, o que implica por sua vez, na perda da legitimação pública dada a impossibilidade de formação da opinião pública e da vontade política quanto a temas de interesse geral, sem contar os temas políticos de segmentos sociais com demandas específicas; e) A ausência de mecanismos internacionais promotores de processos democráticos de tomada de decisões relativas à solução de questões militares, políticas e econômicas de interesse mundial; f) O fracasso da

das influências do pensamento de Max Weber acerca do processo de modernização das sociedades a partir de sua dessacralização, dos avanços técnico-científicos dos saberes e da burocratização e normatização da vida. Se Habermas encontra-se mais próximo de Weber no início da formulação de sua *Religionstheorie* é a partir dos acontecimentos político-religiosos dos anos 2000 (11 de Setembro de 2001) e das obras que surgem a partir desse período, como *O Futuro da Natureza Humana: a caminho de uma eugenia liberal?* (2001) e *Era das Transições* (2001), que se percebe a atribuição de um papel cada vez mais proeminente da religião no cenário do debate habermasiano sobre a configuração da esfera pública política e quanto aos empréstimos de princípios e conteúdos valorativos que podem auxiliar na manutenção do vínculo social entre cidadãos seculares e religiosos. A *hipótese revisionista* parece ganhar força, sobretudo, a partir de obras como *Dialética da Secularização: sobre razão e religião* (2005) e *Entre Naturalismo e Religião* (2005).

⁵⁷ HABERMAS, *Entre Naturalismo e Religião*, p. 13-14.

constitucionalização do direito internacional como mecanismo de salvaguarda de minorias infligidas por conflitos político-militares.⁵⁸

Em geral, o programa teórico do pensamento pós-moderno tende a considerar estes fatores como característicos de um modelo autodestrutivo de racionalidade. Habermas, por sua vez, fala em “[...] *exploração seletiva dos potenciais racionais presentes, de alguma maneira, na modernidade ocidental*”⁵⁹. Ou seja, a modernidade caracteriza-se pelo uso seletivo da *racionalidade instrumental e estratégica*⁶⁰ ligadas ao domínio da natureza e objetivação da realidade e da articulação entre meios e fins direcionados à obtenção do sucesso, operando ao nível do *poder administrativo* e da *economia (subsistemas sociais)*.

Muito embora a fé católica, por exemplo, não rejeite toda e qualquer razão, as religiões, em geral, têm apontado em direção ao malogrado processo de modernização das sociedades ocidentais. Habermas considera uma questão aberta à ambivalência da modernidade. Tanto a filosofia quanto a religião devem empreender uma autocrítica em relação aos seus limites, pois a estabilidade das sociedades liberais contemporâneas depende deste *procedimento*.

Uma crítica da razão filosófica não implica em um afastamento da razão em relação a sua tradição metafísico-religiosa e tampouco do diálogo com o discurso teológico. A partir de um *exercício de reversão*, numa *conversão da razão pela razão*,

⁵⁸ Cf. HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 41-42.

⁵⁹ HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 42.

⁶⁰ A esse modelo de racionalidade, Habermas contrapõe a racionalidade comunicativa desenvolvida em sua obra *Teoria da Ação Comunicativa – TAC (Theorie des kommunikativen Handelns)*. Trata-se de um conceito de racionalidade ligado “[...] a disposição dos sujeitos capazes de falar e agir para adquirir e aplicar um saber falível.” HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 437 (*Der Philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985). Explorando o potencial da razão, Habermas formula um modelo de racionalidade, ancorada numa pragmática universal, que amplia a compreensão tradicional do conhecimento desenvolvida pela filosofia da consciência, onde o conhecimento é o resultado do ato solitário de um sujeito meditador que articula o conteúdo de suas representações mentais a enunciados que descrevem estados de coisas no mundo. Para Habermas, quando passamos a compreender o conhecimento como um *ato mediado pela linguagem*, “[...] a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se [sic] pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justiça normativa, veracidade subjetiva e adequação estética.” HABERMAS, *O discurso filosófico da modernidade*, p. 437. Trata-se de um conceito procedimental de racionalidade que visa dirigir a dimensão cognitivo-instrumental da ação através da *situação de fala ideal*, que se orienta segundo os pressupostos argumentativos e regras do discurso. A ação social passa a ser o resultado de um consenso intersubjetivamente produzido por uma motivação racional ligada à prática argumentativa. Os participantes (atores sociais, cidadãos profanizados e crentes) são retirados de sua centralidade subjetiva e mergulhados nas estruturas comunicativas do mundo da vida (*Lebenswelt*) constituindo relações de entendimento e relações de reconhecimento recíproco. Dessa maneira, os subsistemas da economia e do poder administrativo passam a ser dirigidos pela *ação comunicativa* a partir do uso regulador da *pragmática universal* que funciona enquanto elemento conciliador entre *razão teórica* e *razão prática*. Operando ao nível do *Lebenswelt*, as ações comunicativas constituem o *medium* de reprodução das formas concretas de vida. Habermas vê na TAC a possibilidade de reconstrução substancial do conceito hegeliano de eticidade, isto é, a dimensão político-jurídica da vida.

[...] sem nenhuma intenção teológica, a razão, que nesse caminho toma conhecimento de seus limites, extrapola-se em direção a um outro algo, que pode assumir a forma da fusão mística com uma consciência cósmica abrangente, ou a forma da esperança desesperada que aguarda o evento histórico de uma mensagem salvadora, ou a forma de uma solidariedade com os humilhados e ofendidos que se adianta para acelerar a salvação messiânica.⁶¹

De acordo com Habermas, os “*deuses anônimos da metafísica pós-hegeliana*”⁶², entenda-se, “[...] *a consciência abrangente, o evento incurável, a sociedade não alienada* [...]”⁶³, foram docilmente assimilados pela teologia, uma decodificação da trindade do Deus pessoal do Cristianismo. Uma crítica da razão filosófica deve pôr a filosofia cara a cara com sua *falibilidade e fragilidade* consideradas a partir do *ethos* complexo que caracteriza as *sociedades pós-seculares* plurais e multiculturais de nossa época, já que o discurso secular universalista justificador das tradições pré-modernas parece haver entrado em colapso.

No que diz respeito à origem de seus fundamentos morais, o Estado liberal deveria contar com a possibilidade de que, diante de desafios inteiramente novos, a “cultura do comum entendimento humano” (Hegel) possa não alcançar o nível de articulação da história de seu próprio surgimento.⁶⁴

Uma segunda consequência desta reversão operada pela crítica da razão filosófica é a de que o *discurso religioso*, embora guarde uma diferença de gênero em face ao *discurso filosófico*, nem por isso passa a ser tomado como irracional, por depender de verdades reveladas. A crítica habermasiana acerca do papel da filosofia carrega em si uma perspectiva conciliadora:

Divergindo de Kant e Hegel, a filosofia, com essa determinação gramatical de limites, não se arvora em instância de julgamento sobre o que seja verdadeiro ou falso nos conteúdos das tradições religiosas, no que eles ultrapassam o conhecimento geral institucionalizado da sociedade. O respeito que acompanha essa abstenção cognitiva de julgar baseia-se na consideração para com pessoas e modos de vida que, visivelmente, haurem sua integridade e autenticidade de suas convicções religiosas (*religiöser Überzeugungen*). Além desse respeito, a filosofia tem também motivos para se manter disposta a aprender com as tradições religiosas.⁶⁵

⁶¹ HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 45-46.

⁶² HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 46.

⁶³ HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 46.

⁶⁴ HABERMAS, Jürgen. *Fé e Saber*. São Paulo: UNESP, 2013, p. 16.

⁶⁵ HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 47.

3.1 FÉ E RAZÃO NAS SOCIEDADES PÓS-SECULARES

No contexto vital das sociedades pós-seculares, o que tem a religião ainda a dizer? À sombra de um pensamento pós-metafísico (nachmetaphysischen Denken) que insiste na ausência de qualquer conteúdo deontológico a priori regulador das formas de vida no contexto das sociedades contemporâneas encontramos nos livros sagrados das grandes religiões universais e em suas tradições todo um conjunto de intuições morais sobre a vida boa conservadas por milênios e reveladas por uma hermenêutica do sagrado. Desde que religião seja capaz de operar similar reversão interpretativa dos seus conteúdos preservando a autonomia de consciência de cidadãos crentes e não-crentes, com relação aos dogmas de fé, pode-se ainda reivindicar um papel motivador (complementar ao aspecto cognitivo ligado ao processo democrático de produção do sistema de direitos) aos conteúdos morais da religião enquanto elementos perdidos pelo processo de secularização. Habermas explica:

Estou falando de possibilidades de expressão e sensibilidades suficientemente diferenciadas para uma vida malograda, para patologias sociais, para o fracasso de projetos de vida individuais e as deformações de nexos de vida truncadas. Partindo da assimetria das pretensões epistêmicas, é possível justificar na filosofia uma disposição para a aprendizagem frente à religião, não por razões funcionais, e sim por razões de conteúdo, lembrando os bem-sucedidos processos de aprendizagem ‘hegelianos’.⁶⁶

Do contato entre as tradições da metafísica grega e do Cristianismo não resultou apenas uma dogmática teológica espiritualizada ou um Cristianismo helenizado. De acordo com Habermas, efetuou-se também uma assimilação de conteúdos morais originais do Cristianismo pela filosofia. Toda uma rede conceitual normativa composta por conceitos como *responsabilidade, autonomia, justificação, emancipação, individualidade e comunidade*⁶⁷ foi ressignificada pela tradição filosófica posterior. Cite-se, como exemplo, dessas transposições conceituais, a concepção de homem feito à imagem e semelhança de Deus, intuição que concede incondicional e igual dignidade a todos os seres humanos.⁶⁸

⁶⁶ HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 49.

⁶⁷ HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 50.

⁶⁸ Em *Passado como Futuro* (1993) Habermas já indica a possibilidade de uma convergência das religiões mundiais a partir de um núcleo comum de intuições morais, além do próprio diálogo com John Rawls. Diz ele: “Nós interpretamos esse núcleo como sendo o igual respeito por qualquer um, a mesma consideração para com a dignidade de qualquer pessoa necessitada de proteção e para com a intersubjetividade vulnerável de todas as formas de existência. Será que meu colega John Rawls tem razão quando afirma que nas interpretações religiosas e seculares dos sentimentos morais profundos e das experiências elementares do intercâmbio comunicativo existe um ‘consenso que se sobrepõe’, do qual a comunidade das nações pode lançar mão para encontrar as normas de uma convivência pacífica? No entanto, eu estou convencido de que Rawls tem razão, que o conteúdo essencial dos princípios morais incorporados ao direito dos povos concorda com a substância normativa das

Num *ethos* que sofre constantemente ameaças de desintegração, pois se encontra em desequilíbrio em razão de mercados não democratizados e de um poder administrativo que serve a fins estratégicos, a *solidariedade cidadã* enfraquece à medida que *valores, princípios, normas* e o *uso comunicativo da linguagem* para fins de *entendimento mútuo* deixam de serem os *mecanismos coordenadores da ação social* que visa a *integração social* sendo substituídos pelos *subsistemas econômico* e do *poder administrativo (burocracia)* que dirigem a si mesmos de maneira autônoma (*autorregulação*). Em razão disso, o Estado constitucional liberal não pode abrir mão das tradições culturais que lhe precederam e deram causa, sob pena de solapar as *fontes pré-políticas da solidariedade cidadã*, elemento auxiliar da consciência normativa no processo de estabilização social.

O conceito de *sociedade pós-secular (postsäkularen Gesellschaft)* reconhece o papel motivacional auxiliar que as tradições religiosas prestam a uma consciência normativa formada a partir do marco do sistema de direitos. A persistência da religião e de suas tradições nas sociedades contemporâneas é vista como um *desafio cognitivo*, e não sinônimo de irracionalismo, um indicativo de que *cidadãos crentes* e *não-crentes* devem submeter-se a um *processo de aprendizagem duplo e complementar (zweifacher und komplementärer Lernprozess)* enquanto *procedimento político* capaz de responder aos dilemas da evolução social e da modernização social e cultural. Portanto, a secularização é compreendida como o processo em que *cidadãos crentes* e *não-crentes* são capazes de reconhecer os limites e contributos tanto da razão quanto da fé, em face de questões controversas de interesse coletivo, através do expediente cognitivo do recurso às *razões corretas* produzidas pelo diálogo cooperativo entre religião e filosofia em um *fluxo comunicativo* capaz alcançar as mudanças de *enfoque cognitivo* necessárias à concretização de *processos de aprendizagem social (soziale Lernprozess)*.

Uma vez que a consciência religiosa reconheceu os processos de adaptação inerentes ao contexto vital das sociedades modernas – *secularização do conhecimento, neutralização do poder do Estado* e a *liberdade religiosa* –, a religião viu-se obrigada a deflacionar sua *visão de mundo (Weltanschauungen)*, sua *compreensiva doctrine*. Doravante, a *vida religiosa* separou-se da *vida pública*, embora não se possa dizer que essas duas dimensões da vida não permaneçam intercambiadas:

grandes doutrinas proféticas que tiveram eco na história mundial e das interpretações metafísicas do mundo.” HABERMAS, Jürgen. *Passado como Futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993, p. 31-32 (*Vergangenheit als Zukunft*. Zurique: Pendo, 1990).

O papel do membro da comunidade se diferencia do papel do cidadão. Como o Estado liberal depende da integração política de seus cidadãos e como essa integração não pode ficar restrita a um mero *modus vivendi*, essa diferenciação das condições de membro não pode esgotar-se numa simples adaptação cognitiva do etos religioso às leis impostas pela sociedade secular. Antes é necessário que a ordem jurídica universalista e a moral igualitária da sociedade sejam de tal maneira conectadas internamente ao etos da comunidade e que um elemento decorra consistentemente do outro.⁶⁹

Os *cidadãos crentes* sabem que, do ponto de vista da expectativa normativa, seus interesses estão assegurados pelo direito civil e, sobretudo, pela *Constituição (Verfassung)*. Por meio da *esfera pública informal*⁷⁰, a comunidade religiosa, como parte da sociedade civil, pode influenciar as instituições do poder político como um todo através do processo democrático de formação da *opinião pública* e da *vontade política*. No jogo democrático das *razões corretas* exige-se um relacionamento auto-reflexivo dos *cidadãos crentes e não-crentes* acerca dos limites de seus respectivos enfoques cognitivos. Uma vez que o *dissenso* é inevitável em questões de interesse coletivo exige-se, portanto, uma *carga de tolerância* sempre maior dado à complexidade da *rede de interesses*. Dessa forma, a *tolerância* em relação ao *dissenso* torna-se um dos pressupostos incontornáveis da democracia liberal.

Para que a relação entre *cidadãos crentes e não-crentes* não culmine na violência e terror, uma vez que “[...] *línguas seculares que apenas eliminam aquilo em que se acreditava causam perturbação [...]*”⁷¹, exige-se a *compreensão mútua* durante o *trabalho de apropriação (Aneignungsarbeit)* dos conteúdos religiosos, pois nem sempre fé e razão convergirão para os mesmos conteúdos morais. Veja-se, por exemplo, o debate sobre o aborto, a eutanásia, a pesquisa com células tronco, a fertilização *in vitro*, entre outros temas controversos.

O conceito de *tolerância* enquanto reconhecimento dos limites de uma *doutrina compreensiva* só pode ser alcançável quando a razão, numa atitude cognitivamente responsável reconhece que os conteúdos religiosos não são meramente *irracionais*. No fim das contas, a *esfera pública política (politische Öffentlichkeit)* não deve reconhecer a primazia do *discurso naturalista* sobre o *discurso confessional* (a hierarquia de dados científicos sobre doutrinas teológicas concorrentes). O vaticínio de Habermas é inequívoco:

⁶⁹ HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 54, grifo do autor.

⁷⁰ Habermas estabelece a distinção entre a *esfera pública “informal”*, composta por associações privadas (sindicatos), instituições culturais (academias de ciências e artes), grupos de interesse com preocupações públicas (associação de moradores), igrejas, instituições de caridade, entre outras, e a *esfera pública “formal”*, constituída pelo parlamento (*poder legislativo*), tribunais de direito (*poder judiciário*), instituições do governo e da administração (*poder executivo*). Cf. HABERMAS, *Entre Naturalismo e Religião*, p. 147.

⁷¹ HABERMAS, *Fé e Saber*, p. 18.

A neutralidade ideológica do poder do Estado que garante as mesmas liberdades éticas a todos os cidadãos é incompatível com a generalização política de uma visão de mundo secularizada. Em seu papel de cidadãos do Estado, os cidadãos secularizados não podem nem contestar em princípio o potencial de verdade das visões religiosas do mundo, nem negar aos concidadãos religiosos o direito de contribuir para os debates públicos servindo-se de uma linguagem religiosa. Uma cultura política liberal pode até esperar dos cidadãos secularizados que participam de esforços de traduzir as contribuições relevantes em linguagem religiosa para uma linguagem que seja acessível publicamente.⁷²

Todavia, surge o problema da dúvida quanto à expectativa de que cidadãos crentes sejam capazes de traduzir em termos racionais e acessíveis publicamente os conteúdos confessionais expressos em linguagem religiosa, caso desejem participar dos debates travados na *esfera pública política* (*politische Öffentlichkeit*) acerca de temas de interesse coletivo e controverso, e se essa exigência de tradução não implicaria em uma assimetria quanto à distribuição dos deveres cívicos entre os dois grupos de cidadãos (*crentes e não-crentes*).

4 COM HABERMAS, MAS NÃO CONTRA RAWLS

A posição de Rawls⁷³ no atual cenário do debate político sobre o papel da religião na *esfera pública* ultrapassa as posições clássicas e já superadas do *exclusivismo* e do *inclusivismo tout court*. A abordagem operada por Rawls quanto à noção de *cidadania democrática* e à ideia de *razão pública* tornou-se referencial quanto ao tratamento deste tema. De acordo com Luiz Bernardo Leite Araujo, tal abordagem encontra-se

[...] apoiada em noções de *legitimidade política* e de *ética da cidadania* claramente vigentes nas democracias constitucionais bem-estabelecidas. Em breves palavras, é a abordagem que – adotando uma *justificação normativa não sectária* fundada em razões publicamente acessíveis, por um lado, e *requerendo dos cidadãos certa moderação no uso de argumentos direta e exclusivamente religiosos* ao tratarem do exercício do poder coercitivo e dos

⁷² HABERMAS, *Dialética da Secularização*, p. 57.

⁷³ Uma perspectiva conciliadora entre os autores pode ser encontrada em ARAUJO, Luiz Bernardo Leite. “A ideia rawlsiana da razão pública como tréplica à crítica habermasiana.” In: OLIVEIRA, Nythamar de; SOUZA, Draiton Gonzaga de (Orgs.). *Justiça Global e Democracia: homenagem a John Rawls*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 353-367. De acordo com o autor, “[...] graças ao entendimento de que Rawls compartilha da ideia de democracia deliberativa organizada em torno de um ideal de justificação política cujo aspecto central é exatamente o raciocínio público dos cidadãos, demonstra que o liberalismo político está mais próximo da teoria discursiva do que esses importantes pensadores, por razões diferentes, estariam aptos a admitir.” ARAUJO, A ideia rawlsiana da razão pública como tréplica à crítica habermasiana, p. 367.

termos fundamentais da cooperação política, por outro lado – acarreta uma interpretação restritiva do papel político da religião.⁷⁴

A crítica mais virulenta que a posição de Rawls suscita é a de que a exigência de *tradutibilidade* dos conteúdos religiosos (*razões não-públicas*) presentes na *doutrina abrangente* de *cidadãos crentes* implica em uma distribuição assimétrica dos *deveres de cidadania* entre estes e os *cidadãos não-crentes*, mais acostumados a um *modelo de argumentação* que recorre à *razões públicas*. As *cargas de juízo* (*burdens of judgement*) em tese distribuídas simetricamente entre os cidadãos, já que haverão de entender-se sobre o *desacordo razoável* produzido por uma *miscelânea de doutrinas abrangentes*, acabarão por impor restrições quanto à liberdade política e de consciência dos cidadãos crentes, ferindo de morte a *liberdade* e a *igualdade* defendidas pelo *liberalismo político*.⁷⁵

A *prudência hermenêutica* que a delimitação de toda *tipologia ideal* requer nos aconselha a abordar o *reconstrutivismo kantiano* presente no *Proviso* com toda cautela. Quando se trata do problema do papel da religião na *esfera pública política* (*politische Öffentlichkeit*), duas são as posições clássicas admitidas: 1^a) a *exclusivista* (*separatista*); e 2^a) a *inclusivista* (*integracionista*). A *posição exclusivista* afirmar que as esferas da religião e da política são distintas, separadas e incomunicáveis. Por sua vez, a *posição inclusivista* postula a legitimidade da intervenção da religião no espaço público da política democrática, sem haver qualquer tipo de restrição quanto à inserção de conteúdos religiosos nos *debates públicos* (*öffentlichen Streit*).⁷⁶

Considerando o fato de que muitos especialistas falam inclusive de *gradações* no *exclusivismo* e *inclusivismo*, a *interpretação*⁷⁷ enunciada por Luiz Bernardo Leite Araujo, de que Rawls é um *inclusivista fraco* ou *moderado*, me parece plausível, pois o *Proviso* impõe a exigência de *tradutibilidade* tanto para *doutrinas abrangentes religiosas* quanto para *doutrinas abrangentes não-religiosas* (*morais e filosóficas*), de modo que *cidadãos crentes* e *cidadãos não-crentes* tornam-se obrigados a prestar contas publicamente dos seus motivos, isto é, *acercadas razões* que sustentam os seus argumentos, sem restringir em absoluto o papel da religião na *esfera pública*. Dessa maneira, Rawls espera salvaguardar o *critério da reciprocidade democrática* e o *dever de civilidade*, uma vez que todo cidadão,

⁷⁴ ARAUJO, John Rawls e a visão inclusiva da razão pública, p. 99, grifo nosso.

⁷⁵ Cf. ARAUJO, John Rawls e a visão inclusiva da razão pública, p. 97.

⁷⁶ Cf. ARAUJO, John Rawls e a visão inclusiva da razão pública, p. 99.

⁷⁷ Cf. ARAUJO, John Rawls e a visão inclusiva da razão pública, p. 100.

independentemente da sua visão abrangente, torna-se obrigado a justificar sua *concepção política de justiça* que acredita ser a mais razoável.⁷⁸

Por sua vez, a *posição exclusivista*, lastreada no uso da *razão pública* do *liberalismo político*, encontra-se aberta às seguintes críticas:

[1] Aos critérios normativos e epistêmicos de sua concepção de justificação política; [2] À viabilidade do exercício moderado e nuançado de distinções, avaliações e adequações entre razões e argumentos que não levem em conta as motivações profundas do raciocínio moral e político, algo especialmente implausível para cidadãos ordinários com fortes convicções religiosas; [3] À distribuição injusta dos deveres de cidadania entre os cidadãos religiosos e não-religiosos, na medida em que os argumentos dos primeiros seriam mais facilmente detectáveis por serem não-públicos, além de menos espontaneamente congruentes com o conteúdo da razão pública e, assim, sujeitos a exames mais desconfiados e frequentes; [4] À incompatibilidade entre a injunção restritiva do uso público da razão e a característica totalizadora das crenças religiosas, existencialmente definidoras da identidade das pessoas crentes e das comunidades de fé, tratando-se aqui da objeção integralista, estreitamente vinculada às duas anteriores; [5] À realização efetiva da cidadania democrática, que seria enfraquecida pela ausência ou pela diminuição do engajamento religioso contra as injustiças e empobrecida sem os benefícios deliberativos de formas diferenciadas e não-conformistas de opiniões na discussão política pública.⁷⁹

O *liberalismo político* e a *teoria do discurso* constituem duas das mais influentes perspectivas teóricas que procuram responder à questão da compatibilidade entre a existência de uma sociedade livre e justa e, ao mesmo tempo, a presença de um desacordo profundo e permanente instaurado entre *doutrinas abrangentes* e *visões de mundo*⁸⁰ que marcam o *ethos* das *sociedades pós-seculares*.

Embora guardem diferenças quanto ao exercício da influência da religião na *esfera pública política* (*politische Öffentlichkeit*), Rawls e Habermas estão de acordo quanto ao fato de que a legitimidade do processo de justificação normativa de qualquer *concepção política de justiça* requer *razões públicas*, não importando o conteúdo normativo das *doutrinas compreensivas* ou das *visões de mundo*, pois embora comumente se diga que “*a democracia é o governo da maioria*”, isto não significa dizer que a maioria pode fazer tudo o que quiser, inclusive sem dar *boas razões*. É a prioridade do *justo* sobre o *bem* e o *ideal de neutralidade* que tornam possível o *pluralismo* das *formas de vida*.⁸¹ Nesse sentido, Nythamar de Oliveira afirma que

⁷⁸ Cf. ARAUJO, John Rawls e a visão inclusiva da razão pública, p. 100.

⁷⁹ ARAUJO, John Rawls e a visão inclusiva da razão pública, p. 102.

⁸⁰ Cf. ARAUJO, A ideia rawlsiana da razão pública como tréplica à crítica habermasiana, p. 355.

⁸¹ Cf. ARAUJO, A ideia rawlsiana da razão pública como tréplica à crítica habermasiana, p. 355.

as premissas do liberalismo político são, portanto, acatadas por Habermas desde que possam evitar a privatização do debate religioso e que permitam uma ampliação e transformação pragmático-semântica da esfera pública, onde se discute o que seja, afinal, razoável.⁸²

A transformação pragmático-semântica da *esfera pública política (politische Öffentlichkeit)* formulada por Habermas visa a uma tradução cooperativa bem-sucedida de conteúdos religiosos capaz de adentrar na agenda das deliberações políticas das instituições estatais, de modo a influenciar no processo político decisório⁸³, o que requer uma compatibilização do *uso público da razão* e certas *pressuposições cognitivas*.

Quanto à Habermas, sua *Religionstheorie* procura resgatar o *aspecto motivacional (motivationaler Hinsicht)* dos conteúdos religiosos como inerentes ao *mundo da vida (Lebenswelt)* e enquanto elementos presentes em qualquer consideração teórica acerca dos *processos de aprendizagem social (soziale Lernprozess)*. Habermas tem procurado revelar o papel da religião na *esfera pública política (politische Öffentlichkeit)* das *sociedades pós-seculares (postsäkularen Gesellschaft)* de modo a compreender de que forma sua persistência repercute na reconstrução do programa da racionalidade elaborado pelo filósofo desde a *Teoria do Agir Comunicativo*.

Para Habermas, a filosofia deve assumir a “persistência inoportuna e embaraçosa” da religião no *mundo da vida (Lebenswelt)* das *sociedades pós-seculares* como um *desafio cognitivo* e verificar o potencial emancipatório contido no discurso religioso. É preciso que fique claro que a religião mantém sua autonomia em relação à filosofia, e esta em relação àquela. A emergência das *sociedades pós-seculares* evidentemente obrigou Habermas a empreender um *revisionismo crítico* quanto à posição assumida em *Teoria do Agir Comunicativo* acerca da função social da religião. Em um cenário marcado pelo desaparecimento das cosmovisões, o pensamento pós-metafísico deve encontrar o seu lugar entre a *imanência* e a *transcendência*, abrindo-se ao discurso e ensinamento da religião, resguardando-se as diferenças entre o *discurso filosófico* e o *discurso teológico*, posição por Habermas assumida e designada de *agnosticismo metodológico (methodological agnosticism)*.

Não se trata de uma *domestificação da religião* pela comunicação e pela tradutibilidade de seus conteúdos. Os limites da racionalidade filosófica e científica,

⁸² OLIVEIRA, Nythamar de. “Habermus Habermas: o universalismo ético entre o naturalismo e a religião.” *Veritas*, Porto Alegre, n. 1, vol. 54, 2009, p. 217-237, p. 236.

⁸³ Cf. HABERMAS, *Entre Naturalismo e Religião*, p. 150.

autoassimilados criticamente, a pulverização de ortodoxias religiosas no ocidente secularizado e o conseqüente desaparecimento de *metanarrativas-metagarantias sociais* tem levado Habermas a explorar os potenciais semânticos das tradições religiosas. Todavia, permanece o problema do nivelamento entre a *fala discursiva secular* e a *fala discursiva religiosa* uma vez que aquela se baseia numa *pragmática universal* e esta em *verdades reveladas*⁸⁴. Nas *sociedades pós-seculares (postsäkularen Gesellschaft)*, a modernização da consciência pública deu-se através da assimilação reflexiva de conteúdos das mentalidades religiosas e profanizadas⁸⁵. De acordo com Luiz Bernardo Leite Araujo, a *reviravolta pós-secular* no pensamento de Habermas deveu-se a *motivações de natureza teórica e prática*:

Do ponto de vista teórico, eu destacaria a defesa promovida por Habermas do ideal democrático da igualdade cívica do liberalismo político de Rawls e também os intensos debates na atualidade acerca da tese weberiana do desencantamento do mundo como resultado de um processo universal de racionalização. Do ponto de vista prático, as tendências a uma possível instrumentalização da natureza humana em decorrência dos recentes avanços da biotecnologia, particularmente no campo da engenharia genética, e a um recrudescimento da influência política de ortodoxias religiosas em choque com padrões ocidentais de modernização social e cultural, sendo o atentado terrorista de 11 de setembro de 2001 por militantes fundamentalistas um evento emblemático.⁸⁶

O diálogo entre filosofia pós-metafísica e religião, tendo como pano de fundo a *sociedade pós-secular*, favorece a manutenção democrática do *princípio da igualdade cívica* na medida em que fornece o modelo de orientação para as práticas comunicativas entre *cidadãos crentes* e *cidadãos não-crentes*, pois assim como a filosofia pós-metafísica assume uma atitude reflexiva de *abertura* em face dos conteúdos religiosos, o que demonstra a sua disposição em *aprender* com a tradição das imagens religiosas do mundo, ao mesmo tempo preserva a alteridade do discurso religioso ao abster-se de cooptar seus conteúdos a partir de uma tradução unilateral destes por uma racionalidade secular sob a forma, por exemplo, de uma *Filosofia da Religião*. O *agnosticismo metodológico* de Habermas não implica em uma recusa ao diálogo entre fé e razão, religião e filosofia, mas apenas que uma *apologia* das *verdades de fé* não é tarefa da filosofia. A *Religionstheorie* habermasiana parece cumprir a tarefa de um *autodistanciamento*⁸⁷, mas não afastamento da perspectiva secularista da

⁸⁴ Cf. HABERMAS, *Entre Naturalismo e Religião*, p. 124.

⁸⁵ Cf. ARAUJO, *Pluralismo e Justiça*, p. 183.

⁸⁶ ARAUJO, *Pluralismo e Justiça*, p. 183.

⁸⁷ Cf. ARAUJO, *Pluralismo e Justiça*, p. 185.

Diskurstheorie, explicando como surge o improvável liame entre a *razão destranscendentalizada e pragmática universal* e o *agnosticismo metodológico*.

A compreensão dialética da modernização social e cultural e as respostas aos dilemas dos processos de integração e estabilização social, no que concerne a tensão política entre *cidadãos crentes* e *cidadãos não-crentes*, residem na “[...] *reflexivização da consciência religiosa, como também [n]a superação auto-reflexiva de enfoques epistêmicos*”⁸⁸ enquanto *processos de aprendizagem social (soziale Lernprozess)*, o que implica, por sua vez, em “[...] *uma consciência crítica acerca da posição não exclusiva que ela assume [a fé moderna] no nível de um discurso, que é limitado pelo saber profano e compartilhado com outras religiões*”⁸⁹. A *Religionstheorie* de Habermas articula uma *teoria da evolução social* e seus *processos de aprendizagem* a uma *teoria política normativa* com *perfil inclusivista forte*, capaz de fortalecer o processo democrático na medida em que são os próprios cidadãos os únicos responsáveis pela resolução das seguintes questões:

Será que uma fé “modernizada” continua sendo fé “verdadeira”? E será que, de outro lado, um secularismo fundamentado à maneira cientificista não tem, no final das contas, melhores razões do que o conceito compreensivo de razão, delineado pelo pensamento pós-metafísico?⁹⁰

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *fato do pluralismo (Tatsache des Pluralismus)*, cuja relevância foi observada por Rawls em seu *Liberalismo Político*, demarca a *controvérsia*, senão a *impossibilidade* quanto a questões de política, no contexto das *sociedades pós-seculares*, serem resolvidas recorrendo-se tão somente ao *uso público da razão*. Considerando a mentalidade dos *cidadãos crentes* e *não-crentes*, o *uso público da razão* requer certas *pressuposições cognitivas* nem sempre disponíveis, de modo a comprometer a disposição para a cooperação social entre os dois grupos de cidadãos. *Fundamentalistas* e *secularistas* polarizam *formas de vida* por vezes incompatíveis com a *neutralidade do poder do Estado (Neutralität der Staatsgewalt)*, embora as fontes dos conteúdos morais dessas *formas de vida* sejam *pré-políticas*. Assim, segundo Habermas, “[...] *a integração política é ameaçada a partir do momento em que um número demasiado elevado de cidadãos não conseguem atingir os*

⁸⁸ HABERMAS, *Entre Naturalismo e Religião*, p. 164.

⁸⁹ HABERMAS, *Era das transições*, p. 201.

⁹⁰ HABERMAS, *Entre Naturalismo e Religião*, p. 164.

standards do uso público da razão”⁹¹. Todavia, se os *discursos públicos (öffentliche Reden)* produzidos por *cidadãos crentes e não-crentes* aparentemente apontam para *déficits de aprendizagem* – em razão da *tensão natural* entre seus discursos – é também através dos *discursos públicos* que os próprios cidadãos descobrem os limites de suas mentalidades à luz do *uso público da razão*. De acordo com Habermas,

[...] o Estado liberal só pode confrontar seus cidadãos com deveres que eles mesmos podem aceitar apoiados numa “*compreensão perspicaz*” (*aus Einsicht*)– e tal compreensão pressupõe que os enfoques epistêmicos necessários podem ser obtidos por meio de compreensão perspicaz, o que implica, por conseguinte, a possibilidade de serem “apreendidos”.⁹²

Quando proposições com forte teor naturalista e proposições existenciais religiosas avançam para além das suas respectivas fronteiras pode-se esperar um conflito entre a *esfera secular* e a *esfera religiosa*. Mas na medida em que o debate público procura revelar tanto as premissas da superação auto-reflexiva da *consciência secularista* quanto o *auto-esclarecimento da fé religiosa*, transformando um aparente *déficit de aprendizagem* em uma oportunidade para a efetivação de um *processo de aprendizagem complementar (komplementärer Lernprozess)*, a genealogia da autocompreensão moderna revela que uma descrição empírica do fenômeno religioso e o *naturalismo*⁹³ não são capazes de determinar performativamente a medida da *verdade* e do *erro*, e que não se pode excluir da história da razão o conteúdo das religiões mundiais.⁹⁴

O problema do papel da religião na *democracia liberal* permanece em aberto, *mas os cidadãos religiosos e seculares devem procurar “[...] saber interpretar, cada um na sua respectiva visão, a relação entre fé e saber, porquanto tal interpretação prévia lhes abre a possibilidade de uma atitude auto-reflexiva e esclarecida na esfera pública política”*⁹⁵, de modo a constituir um procedimento político capaz de articular reconhecimento (*Anerkennung*) e tolerância (*Toleranz*).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Bernardo Leite. **Religião e Modernidade em Habermas**. São Paulo: Loyola, 1996.

⁹¹ HABERMAS, Entre Naturalismo e Religião, p. 163.

⁹² HABERMAS, Entre Naturalismo e Religião, p. 165, grifo do autor.

⁹³ Cf. OLIVEIRA, Habemus Habermas: o universalismo ético entre o naturalismo e a religião, p. 235.

⁹⁴ Cf. HABERMAS, Entre Naturalismo e Religião, p. 166-167.

⁹⁵ HABERMAS, Entre Naturalismo e Religião, p. 167.

_____. A ideia rawlsiana da razão pública como tréplica à crítica habermasiana. In: OLIVEIRA, Nythamar de; SOUZA, Draiton Gonzaga de (Orgs.). **Justiça global e democracia: homenagem a John Rawls**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 353-367.

_____. **Pluralismo e Justiça: estudos sobre Habermas**. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. John Rawls e a visão inclusiva da razão pública. **Dissertatio**, Pelotas, n. 34, 2011, p. 91-105.

FREIRE, Wesley Fernandes Araujo. A Política nos limites da Espiritualidade e da Secularização: o debate Habermas-Ratzinger-Rorty sobre os fundamentos do Estado de direito democrático liberal. In: BAVARESCO, Agemir; OLIVEIRA, Nythamar; KONZEN, Paulo Roberto. **Justiça, Direito e Ética Aplicada: VI Simpósio Internacional sobre a Justiça**. Porto Alegre: Editora FI, 2013, p. 393-415.

HABERMAS, Jürgen. **Passado como Futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Era das transições**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. 2. ed. Vol. I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. 2. ed. Vol. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____; RATZINGER, Joseph. **Dialética da Secularização: sobre razão e religião**. 3. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

_____. **Entre Naturalismo e Religião: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

_____. **O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal?** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Vol. I. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Fé e Saber**. São Paulo: UNESP, 2013.

HARRINGTON, Austin. Habermas and the “Post-Secular Society”. **European Journal of Social Theory**, 10 (2007): p. 543-560.

OLIVEIRA, Nythamar de. Habermas Habermas: o universalismo ético entre o Naturalismo e a Religião. **Veritas**, Porto Alegre, n. 1, vol. 54, 2009, p. 217-237.

RAWLS, John. **O Liberalismo Político**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **O Direito dos Povos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EXISTE UM CONCEITO DE JUSTIÇA EM HANNAH ARENDT?

Gustavo Jaccottet Freitas¹

RESUMO

O presente trabalho versa sobre o “Conceito de Justiça em Hannah Arendt”, o qual não está explícito em suas obras, mas se apresenta de forma implícita como um conceito de Justiça Equitativa. Por equidade se pode entender a adequação do Direito (em seu sentido amplo, abrangendo a Lei, a Constituição, a Jurisprudência e os atos praticados pela administração pública) ao caso concreto, identificando a justiça com a legitimidade. A Justiça como equidade, em Arendt, é abordada a partir do Totalitarismo, em especial no Regime Nacional-socialista Alemão (1933-1945), o qual não alterou as leis do país, apenas não as utilizou, retirando a estabilidade que as leis – conhecidas e obedecidas – fornecem para uma comunidade organizada. A justiça, para Arendt, contém os elementos do respaldo jurídico, do julgamento, do pensamento e da vontade, componentes da “vida contemplativa”, os quais embasam a ação. Nesse viés, o conceito de Justiça, no pensamento político de Arendt, está vinculado à ética da responsabilidade.

Palavras-chave: Justiça. Ética. Responsabilidade. Liberdade. Direito.

ABSTRACT

This is about the “Concept of Justice in Hannah Arendt”, which is not explicit in his works, but presents itself as an implicit concept of Justice Equitable. Fairness can understand the adequacy of the law (in its broadest sense, encompassing the law, the Constitution, the Law and the actions taken by the government) to the case, identifying justice with legitimacy. Justice as fairness, in Arendt is approached from Totalitarianism, particularly in the National Socialist German Party (1933-1945), which did not change the country's laws, just did not use them, removing the stability that laws – known and obeyed – to provide an organized community. Justice, for Arendt, contains the elements of legal support, judgment, thought and will components of the “contemplative life”, which underlie the action. In this vein, the concept of Justice, in Arendt's political thought is linked to the ethics of responsibility.

Keywords: Justice, Ethics, Responsibility, Freedom, Law.

1 INTRODUÇÃO

A Justiça e o Direito não podem ser tidos com dois conceitos que têm o mesmo objetivo. A importância da Justiça está na sua relevância prática, na possibilidade que ela apresenta de se ter um conhecimento de como o Direito foi aplicado a um caso concreto, permitindo que se verifique se essa aplicação foi correta ou não de acordo com o conceito de Justiça que queremos verificar.

O Direito é um conjunto de regras, princípios e normas jurídicas que pode, ou não, estar de acordo com o que se entende por Justiça. O Direito pode servir a um Regime

¹ Mestrando em Filosofia pela UFPel; Membro do Grupo de Estudos Hannah Arendt – GEHAr., gustavo@jaccottet.adv.br

Totalitário ou a um regime democrático, ficando na dependência do conteúdo e da importância que esses elementos que formam o Direito têm ou não para a realização da Justiça. O Direito, fortalecido por padrões jurídicos também fortes, traz legitimidade jurídica, política e social à comunidade, sendo um elemento fundamental para a concretização da Justiça. Um Direito “legítimo” fornece estabilidade ao grupo humano e isso tem sido reconhecido pelos Tratados Internacionais de Direitos Humanos.

Apresentar o conceito de Justiça em Hannah Arendt (1906-1975) não é uma tarefa simples, mesmo que se elenque a hipótese de que esse conceito é equitativo. O conceito de Justiça, em Arendt, requer que se explique que equidade é um elemento de adequação do Direito ao caso concreto, pois esse conceito não está explícito no que Arendt escreveu em seus textos.

Diante da dificuldade de se conceituar o Direito, haja vista a existência de conceitos liberais, positivos, e também de direitos naturais e ecléticos, entendemos o Direito em um sentido amplo, que abrange a Constituição como a regra de reconhecimento, a Lei, a Jurisprudência e as atividades típicas do Poder Executivo, entendidas como atos da administração, tais como decretos, regulamentos, portarias e decisões administrativas.

Disso decorre a importância de se conceituar a Justiça em um plano cada vez menos abstrato, o que implica em uma aceitação de uma variação de decisões judiciais que podem simplesmente negar “Direitos Fundamentais” a quem deles necessita. Para a Filosofia Política Contemporânea, os conceitos de Lei, Direito, Justiça e Constituição precisam estar congruentes com os Direitos Fundamentais, pois estes garantem uma vida digna tanto no plano pessoal, na esfera privada, como ao cidadão em conjunto com seus pares, na vida pública.

Em Arendt, a Justiça é sinônima de legitimidade, por este motivo ela questiona a lei, os “princípios” do Direito, as Normas Jurídicas, e a Constituição, pois esta rege as relações interpessoais, e é a norma de reconhecimento fundamental. A Constituição se ocupa de reger as relações entre o Estado e os Cidadãos (relações jurídicas de Direito Público) e as relações entre os Cidadãos enquanto iguais (relações de Direito Privado). Nesse sentido, o conceito de Justiça é mais notório nas relações de Direito Público, pois o caso concreto é sempre levado à avaliação de uma autoridade pública, ou um de órgão público, respectivamente, juízes singulares e Tribunais.

No problema a ser investigado, a Justiça em Arendt, aparece um sentido equitativo. A Autora aborda o conceito de Justiça a partir das experiências do Totalitarismo

no Regime Nacional-Socialista Alemão (1933-1945), que utilizou o esvaziamento normativo, legislando as regras de conduta apenas em seu sentido formal, e da presença do “terror”.

O pensamento político de Arendt compreende a instituição de órgãos públicos juridicamente legitimados, que permitam que o ser humano exercite a ação, um dos elementos da *vita activa*, e possa compreender o que se passa com a comunidade e ao mesmo tempo, que possa participar das decisões da comunidade política.

2 HIPÓTESES CENTRAIS PARA SE CONSIDERAR QUE EXISTE UM CONCEITO DE JUSTIÇA EM HANNAH ARENDT

O conceito de justiça, em Hannah Arendt, é equitativo. Por equidade se entende a adequação do Direito (em seu sentido amplo, abrangendo a Lei, a Constituição, a Jurisprudência e os atos praticados pela administração pública) ao caso concreto.

Em Arendt a justiça se identifica com a legitimidade. Para tanto, Arendt questiona a Lei, os Princípios do Direito, as Normas Jurídicas, o Estado e a Constituição que rege as relações interpessoais, seja entre o cidadão e o Estado, seja entre os cidadãos enquanto iguais;

A Justiça como equidade, em Arendt, é abordada a partir do Totalitarismo, em especial no Regime Nacional-socialista Alemão (1933-1945). A justiça, para Arendt, contém os elementos do respaldo jurídico, do julgamento, do pensamento e da vontade, os quais levam à ação. Por isso, o conceito de Justiça no pensamento político de Arendt está vinculado à ética da responsabilidade.

É mister, portanto, estabelecer um paralelo entre os seguintes elementos: Direito, Justiça e Ética da Responsabilidade.

3 LEI, JUSTIÇA E ÉTICA DA RESPONSABILIDADE

A relação entre a justiça e a ética da responsabilidade é um elemento fundamental no pensamento político de Hannah Arendt. Ela desenvolveu uma Filosofia Política cujo conceito de Justiça é Equitativo, na relação entre Lei, Direito e Estado. O conceito de justiça de Arendt pode estar vinculado à garantia (não à fruição) de Direitos Civis:

A igualdade de condições, embora constitua requisito básico da justiça, é uma das mais incertas especulações da humanidade moderna. Quanto mais tendem as condições para a igualdade, mais difícil se torna explicar as diferenças que realmente existem entre as pessoas; assim, fugindo da aceitação racional dessa tendência, os indivíduos que se julgam de fato iguais entre si formam grupos que se tornam mais fechados em relação aos outros e, com isto, diferentes. (ARENDR, 1989, p. 76).

A preocupação de Arendt é plenamente justificada: à medida em que a igualdade se torna um elemento de aceitação, ou não, algumas pessoas passam a ter direitos iguais, enquanto que outras ficam à margem da sociedade. Foi isto que ocorreu a partir do surgimento da sociedade moderna (séc. XVII), que não absorveu todos os grupos sociais. Havia o senso de igualdade, mas não para todos. Arendt alerta que a mudança no sentido de igualdade, “que do conceito político passou ao conceito social, é ainda mais perigosa quando uma sociedade deixa pouca margem de atuação para grupos e indivíduos especiais, pois então suas diferenças com relação à maioria se tornam ainda mais conspícuas”. (*Idem*, 1989, p. 76)

Sem critérios de Justiça e Equidade, Arendt atenta para que qualquer pessoa possa se tornar uma “inimiga do regime” ou do sistema político em vigor. O fundamento histórico em que ela ancora suas afirmações tornam-se explícitos a partir da leitura da obra “*A Origens do Totalitarismo*” (1951), na qual ela busca não as causas, mas as origens, as “raízes” mais profundas, que permitiam a ocorrência dos Regimes Totalitários, mais especificamente do Regime Nazista (1933-1945):

O antissemitismo (não apenas o ódio aos judeus), o imperialismo (não apenas a conquista) e o totalitarismo (não apenas a ditadura) — um após o outro, um mais brutalmente que o outro — demonstraram que a dignidade humana precisa de nova garantia, somente encontrável em novos princípios políticos e em uma nova lei na Terra, cuja vigência desta vez alcance toda a humanidade, mas cujo poder deve permanecer estritamente limitado, estabelecido e controlado por entidades territoriais novamente definidas. (*Ibidem*, 1989, p. 13)

E Celso Lafer (2003, p. 44) comenta que

De fato, o totalitarismo, ao monopolizar a expressão da verdade procura através da propaganda e do controle dos meios de comunicação assegurar uma versão oficial dos fatos, desfigurando-os para adequá-los à sua ideologia. Da mesma maneira o antissemitismo moderno, como se pode ver pelo uso dos *Protocolos dos Sábios de Sião* — uma falsificação elaborada no século XIX pela polícia secreta da Rússia czarista e atribuída aos judeus como um projeto de dominação universal — empregou e emprega a mentira de uma falsificação para fins de propaganda antijudaica, inventando acontecimentos para ajustá-los a uma ideologia.

A mentira política² passa a ser um meio fundamental de proliferação do poder do governo sobre a sociedade, cujos domínios público³ e privado⁴ foram deturpados por um

² “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).

fenômeno que Arendt denomina de surgimento da “esfera do social”⁵. Sua origem encontra-se na “boa” sociedade”⁶, a qual desdobrou-se, no século XX, na “sociedade de massa”:

A sociedade de massas, contudo – quer algum país em particular tenha atravessado ou não efetivamente todas as etapas nas quais a sociedade se desenvolveu desde o surgimento da época moderna –, sobrevém nitidamente quanto “a massa da população se incorpora à sociedade”. (ARENDR, 2009c, p. 250).

Esta “sociedade” é um fenômeno bastante atual. Nela o indivíduo passa por uma transformação bastante relevante em relação ao que acontecia durante a “boa” sociedade: “enquanto a sociedade propriamente dita se restringia a determinadas classes da população, as probabilidades de que o indivíduo subsistisse às suas pressões eram bem grandes” (*Idem*, 2009c, p. 252). A sociedade ainda deixou alguns grupos sociais marginalizados. Além destes, há todo o “lixo humano”, que é o resultado da classe trabalhadora que não foi absorvida pelo capitalismo. A ralé⁷, pelo contrário, é aquilo que sobrou de todas as classes.

Arendt utiliza alguns exemplos. Destes, os principais são aqueles expressos no romance (fenômeno moderno que veio a suplantá-lo o drama) a partir, por exemplo, da exaltação da classe operária, dos homossexuais e também dos judeus. Estes grupos, entre outros, não foram completamente absorvidos pela sociedade. Fenômeno este que não ocorreu na sociedade de massas: “Boa parte do desespero dos indivíduos submetidos às condições de sociedade de massas se deve ao fato de hoje estarem estas vias de escape fechadas, já que a sociedade incorporou todos os estratos da população” (*Ibidem*, 2009c, p. 252).

A sociedade de massas, por absorver todos os estratos da população, se tornaria algo excepcional para o desenvolvimento de um “cidadão” dentro do Regime Totalitário:

³ 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 as preocupações privadas e o público acaba desaparecendo.

⁴ 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.

⁵ O homem, na esfera do social, perde “seu valor de uso privado, antes determinado por sua localização, e adquiriu um valor exclusivamente social” (*Id.*, p. 85).

⁶ “A “boa” sociedade, na forma em que a conhecemos nos séculos XVIII e XIX, originou-se provavelmente das cortes europeias do período absolutista, e sobretudo da corte de Luís XIV, que soube reduzir tão bema nobreza da França à insignificância política mediante o simples expediente de reuni-los em Versalhes, transformá-los em cortesãos e fazê-los se entreter mutuamente com as intrigas, tramas e bisbilhotices intermináveis engendradas inevitavelmente por essa perpétua festa (ARENDR, 2009c, p. 251).

⁷ A ralé é um subproduto da sociedade burguesa, “gerado por ela diretamente e, portanto, nunca separável da sociedade burguesa, gerado por ela diretamente e, portanto, nunca separável dela completamente” (ARENDR, 1989, p. 185).

No sistema totalitário, o indivíduo é transformado em “algo” que compõe a sociedade. Ele passa a ser apenas uma “peça” da grande engrenagem montada pelo Estado e chamada de nação ou povo. Nessa perspectiva, “a singularidade de cada indivíduo tende a desaparecer em proveito de uma uniformização social, isto é, passa a vigorar na sociedade um mesmo comportamento que fez com que o público, o político, se torne uma questão medida em termos de utilidade material e individual. (SCHIO, 2012, p. 44)

A atividade política cede lugar à passividade política, também conhecida como “apolitia”: o indivíduo deixa de agir, de preocupar-se com o seu entorno e com os outros seres humanos. Porém, as atividades dos homens existem em razão de que os mesmos vivem juntos. A ação é a única forma de atividade que só pode ser exercida na pluralidade⁸. Em outros termos, a sociedade de massas, ao “destruir” a pluralidade, destrói, ao mesmo tempo, o agir humano: “Só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros.” (ARENDT, 2011, p. 27)

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:

Arendt não escreveu qualquer obra em que sistematizasse suas concepções acerca da Filosofia do Direito ou em que se detivesse apenas sobre o campo do Direito. Entretanto, pode-se encontrar este enfoque em recortes esparsos, com maior especificidade em *Origens do Totalitarismo, A Condição Humana, Crises da República, Sobre a Revolução*, entre outros. (SCHIO; PEIXOTO, 2012, p. 289).

No Regime Totalitário havia conteúdo legal, mas o Direito era aplicado arbitrariamente, apesar da Constituição de Weimar (1919) não ter sido revogada: ela simplesmente não era utilizada. Isto é, a mesma permaneceu vigente, porém foi desconsiderada pelos Nazistas:

Isso só pôde acontecer porque os Direitos do Homem, apenas formulados mas nunca filosoficamente estabelecidos, apenas proclamados mas nunca politicamente garantidos, perderam, em sua forma tradicional, toda a validade. (ARENDT, 1989, p. 498)

Havia lei, mas ela não era utilizada. A vigência e o respeito às leis significa a presença de “segurança”, não que isto signifique a presença da justiça, mas apresenta aos

⁸ “A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e da distinção. Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles.” (ARENDT, 2011, p. 219-220).

homens a ideia de que de uma forma ou de outra estão protegidos por uma lei que pode vir a lhes proporcionar um senso de justiça. Isto não ocorria no Regime Nazista. Diante da desconsideração das leis, ao contrário da segurança e do senso de justiça, havia o medo, a inconstância e a instabilidade. Destes três elementos negativos, presentes neste governo, pode-se entender que o medo se fazia constantemente presente, em lugar da segurança e da confiança no governo, na lei e na justiça.

Por outro lado, os “criminosos” do Totalitarismo eram escolhidos de maneira aleatória. Seu julgamento era arbitrário, tanto durante a guerra, como também depois dela, pois havia uma escolha de quem era, perante o Regime, culpável ou não culpável (*Idem*, 1989, p. 26). Isto se tornou possível diante da dissociação entre direito e justiça. Todavia, a justiça é considerada, por Arendt, como um dos “elos” existentes entre os homens que devem permanecer sempre conhecidos e duradouros (*Ibidem*, 1989, p. 132-135).

A justiça, no pensamento político de Arendt, pode ser entendida como um elemento de equidade em um panorama independente de organização social, pois ela pensa a Justiça para o ser humano. Entre a tomada de uma decisão e a realização de um juízo se pode perceber que Arendt (2009b, p. 191) releva importância a elementos valorativos oriundos do pensar. É importante, portanto, analisar *en passant* o papel do “cidadão” no Regime Totalitário, em que o indivíduo é convertido em alguma coisa que não a sua verdadeira razão de ser,⁹ de acordo com a sua condição humana:

No sistema totalitário, o indivíduo é transformado em um “algo” que compõe a sociedade. Ele passa a ser apenas a “peça” da grande engrenagem montada pelo Estado e chamada de nação, ou povo. [...] Havendo perda do sentido de comunidade; diminuição da possibilidade de comunicação interpessoal; erige-se um conformismo, uma impotência frente aos outros seres humanos; uma ausência de espontaneidade, que levam os indivíduos a concordarem com o regime vigente. (SCHIO, 2012, p. 45)

No contexto do Totalitarismo, não havia a permanência da Lei, da Constituição, do Costume e da Justiça: “a legislação é aniquilada pelo Totalitarismo e substituída pela vontade suprema e mutável do governante” (*Idem*, 2012, p. 47). Quando o “corpo legislativo” – que pode ser interpretado em uma estrutura piramidal, na qual o ápice contém a Constituição e a base a organização das normas internas da administração pública – é destituído de legitimidade, pois ele é desconsiderado, ele não deixa de existir, mas não fundamenta mais a vida humana em grupo, pois esta se torna fluida, inconstante, gerando

⁹ A esfera pública e a esfera privada são objeto de deturpações e são substituídas pela “esfera do social”.

confusão e medo, tendendo a desagregação social, e permitindo a criação e o funcionamento totalitário.

A liberdade, portanto, em uma sociedade de massa, necessita de elementos equitativos, a fim de que possa ser minimamente garantida: “o campo em que a liberdade sempre foi conhecida, não como um problema, é claro, mas como um fato da vida cotidiana, é o âmbito da política” (ARENDR, 2009b, p. 191). No contexto em que Arendt pensa ao desenvolver a sua Filosofia Política, o Nazismo, os Direitos passam a ser suplantados pela vontade de “um-só-homem”.

A política, mais especificamente uma política totalitária, funciona a partir do terror total¹⁰, o qual é a “essência” do Regime Totalitário, “não existe nada a favor nem contra os homens” (ARENDR, 1989 p. 518), ou seja, lei, direito, Constituição, ficam reduzidos a um papel secundário. Arendt (*Idem*, 1989, p. 516-517) identifica um governo justo com um “governo legal”, o qual é definido da seguinte forma:

Por governo legal compreendemos um corpo político no qual há necessidade de leis positivas para converter e realizar o imutável *ius naturale* ou a eterna lei de Deus, em critérios de certo e errado. Somente nesses critérios, no corpo das leis positivas de cada país, o *ius naturale* ou os Mandamentos de Deus atingem realidade política. No corpo político do governo totalitário, o lugar das leis positivas é tomado pelo terror total, que se destina a converter em realidade a lei do movimento da história ou da natureza. Do mesmo modo com as leis positivas, embora definam transgressões, são independentes destas – a ausência de crimes numa sociedade não torna as leis supérfluas, mas, pelo contrário, significa o mais perfeito domínio da lei – , também o terror no governo totalitário deixa de ser um meio para suprimir a oposição, embora ainda seja usado para tais fins.

Um governo sem leis é aquele em que a autoridade legal suprema deixa de ser um corpo de leis escritas e aprovadas por um parlamento, ganhando o caráter da vontade de uma determinada pessoa ou grupo de pessoas que assumem o cargo de liderança. A inexistência de leis aniquila os opositoristas, podendo tornar certo aquilo que a legalidade entenderia como errado. “Se a legalidade é a essência do governo não tirânico e a ilegalidade é a essência da tirania, então o terror é a essência do domínio totalitário” (*Ibidem*, 1989 p. 517).

O Totalitarismo que vigorou na Alemanha (1933-1945) legou essa forma abrupta de encarar a lei, a Constituição, o Direito e a Justiça. Enquanto era comum que novos regimes reescrevessem as leis ao seu modo, dando uma nova “roupagem” ao Direito, os nazistas

¹⁰ O terror total pode ser encontrado tanto nos instrumentos de poder, de propaganda, como nos instrumentos jurídicos. A mentira política, no Regime Totalitário, necessária à manutenção do poder, tem como principal objetivo “destruir a noção de realidade, e com ela o ímpeto de agir em conjunto, de discutir, de compartilhar o espaço público e o convívio com os outros. A mentira destrói a pluralidade em prol da homogeneidade de opiniões, e assim a ação fica sem um lastro que a fundamente.” (SCHIO, 2012, p. 209)

sequer precisaram fazê-lo: ao instituir o seu governo, esvaziaram todo o sistema jurídico. Seus tribunais aplicavam sentenças que não respeitavam princípios jurídicos fundamentais, como o contraditório (o direito de responder quando se é acusado), o direito à ampla defesa, a ser assistido por um advogado, ao duplo grau de jurisdição (isto é, ao direito de recorrer de uma sentença para um órgão ou tribunal superior), eliminando o senso de justiça e de segurança jurídica que uma pessoa precisa para viver, e que são atribuídos por uma Constituição em um Estado de Direito.

Arendt entende por “terror” aquilo que realiza a lei do movimento, sendo o seu principal objetivo que a força da natureza (Hitler) ou a força da História (Stalin) se propagasse por toda a humanidade, sem oposição. “Culpa e inocência viram conceitos vazios; ‘culpado’ é quem estorva o caminho do processo natural ou histórico que já emitiu julgamento quanto às ‘raças inferiores’, quanto a quem é ‘indigno viver’, quanto às ‘classes agonizantes e povos decadentes’”, afirmou ela (ARENDDT, 1989, p. 517). Dessa forma, o conceito de justo, em Arendt, pode ser encontrado quando há a afirmação de que a liberdade é um elemento da ação do homem: “Para que seja livre, a ação deve ser livre, por um lado, de motivos, e, por outro, do fim intencionado como um efeito previsível” (ARENDDT, 2009b, p. 198).

Para tanto, a autora busca separar Justiça, Direito e Política. Os homens, quando pressionados uns contra os outros, sem espaço físico entre eles, passam a ter as esferas pública e privada de vida destruídas. Arendt retira a ideia de privacidade e de liberdade individual da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ela afirma que um Governo Totalitário não suprime simplesmente os direitos e a liberdades fundamentais. O Regime Totalitário destrói a identidade de um homem (ARENDDT, 1989, p. 518), para fazê-lo um “animal do sistema”: supérfluo, substituível, como se fosse descartável.

É necessário, ainda, que se conceitue o Direito, primeiro desde um conceito geral, depois segundo as ideias de Arendt. Em primeiro lugar, o Direito é formado por um corpo legislativo ou simplesmente por leis, que vão desde a Constituição até as normas de conduta, sempre em respeito à Constituição. Em segundo lugar, esse corpo legislativo passa pela reconstrução dos Direitos Humanos. Segundo Lafer (2003, p. 109):

O “valor” da pessoa humana como “valor-fonte” da ordem da vida em sociedade encontra a sua expressão jurídica nos direitos humanos. Estes foram, a partir do século XVIII, positivados em declarações constitucionais. Estas positavações buscavam, para usar as categorias arendtianas, a

durabilidade do *work* do *homo-faber*, através de normas de hierarquia constitucional.

Arendt confere uma atenção especial para a Constituição. Como em um Regime Totalitário a “lei” apresentada não tem precedente, pois as decisões são *ad hoc*, é fundamental que em uma ordem jurídica estável existam precedentes, algo em que se possa possuir como base consolidada para entender os fenômenos sociais. Uma destas bases é a Constituição, a qual contém as leis positivas, da mesma forma que essas mesmas leis podem ser simplesmente desconsideradas. Arendt (1989, p. 513) explica:

Em vez de dizer que o governo totalitário não tem precedentes, poderíamos dizer que ele destruiu a própria alternativa sobre a qual se baseiam, na filosofia política, todas as definições da essência dos governos, isto é, a alternativa entre o governo legal e o ilegal, entre o poder arbitrário e o poder legítimo. Nunca se pôs em dúvida que o governo legal e o poder legítimo, de um lado, e a ilegalidade e o poder arbitrário, de outro, são aparelhados e inseparáveis. No entanto, o totalitarismo nos coloca diante de uma espécie totalmente diferente de governo. É verdade que desafia todas as leis positivas, mesmo ao ponto de desafiar aquelas que ele próprio estabeleceu (como no caso da Constituição Soviética de 1936, para citar apenas o exemplo mais notório) ou que não se deu o trabalho de abolir (como no caso da Constituição de Weimar, que o governo nazista nunca revogou). Mas não opera nem a orientação de uma lei, nem é arbitrário, pois afirma obedecer rigorosa e inequivocadamente àquelas leis da Natureza ou da História que sempre acreditamos serem a origem de todas as leis.

O Governo Nazista fazia uma lei ilegal ser aparentemente legal e, ao mesmo tempo, considerava-a ilegal em outro momento, sem que para isso fosse necessário qualquer espécie de processo legislativo. A lei não mais respondia à sua superiora imediata: a Constituição. Igualmente, a lei passava a ter uma função que não dependia da vigência, da validade ou da simples consideração de que as normas constitucionais estavam, ou não, sendo cumpridas, pois a lei funcionava a serviço da vontade do governante.

A abordagem sobre a Lei e a Constituição acaba implicando numa necessidade de julgar. “A ética funda-se no apelo constante aos seres humanos para que reflitam sobre as próprias ações, pretensas ou em curso” (SCHIO, 2012, p. 220-221). Parece explícito que somente o homem que age pode pensar, refletir e julgar sobre as suas próprias ações, apesar de poder parecer que pode existir um grupo de pessoas que seria, em tese, “desresponsabilizado”, pois vive em um ambiente de pluralidade. Esta pluralidade é constituída justamente pela diversidade de singularidades, comum a cada cidadão:

A ética, então, não diria “o que deve ser feito, mas apenas alertaria para aquilo que não devemos fazer, a fim de que não tenhamos que fugir à companhia dos outros e à nossa própria companhia. Um alerta que poderia ser assim enunciado: Lembra-te que não estás a sós, nem no mundo, mas contigo mesmo”. [...] Contudo, é oportuno lembrar que a autora não desejava

substituir um formalismo por outro, mas chamar a atenção dos cidadãos para sua responsabilidade pelo mundo, oriunda das ações de cada um no espaço que é de todos. (*Idem*, 2012, p. 221)

A ética, portanto, exige o respeito à ação, ao agir, que segundo Arendt é um elemento que só pode exercido, exclusivamente, em um ambiente plural, que pode ser considerado como parte integrante de uma república, em que Arendt faz menção direta ao Espírito das Leis de Montesquieu:

Quer o corpo político repouse sobre a exigência da igualdade ou da distinção, em ambos os casos viver e agir juntos aparecem como a única possibilidade humana na qual a força, dada pela natureza, pode se transformar em poder. É assim que os homens, que apesar de sua força ficam essencialmente impotentes no isolamento, incapazes até de desenvolver a sua própria força. (ARENDR, 2009a, p. 116)

A ação política requer uma organização e subjaz sob um princípio virtuoso, o do respeito (ou tolerância) típico de uma organização política republicana, em que a pluralidade é o elemento fundamental, superior aos interesses pessoais devido à necessidade de todos estarem submetidos ao corpo legislativo elaborado em conjunto (de fato ou não). De acordo com o pensamento arendtiano, isto condiz com a sua ideia central de política, com a busca de consensos, sem violência ou coerção. Surge, assim, a responsabilidade de todos para com todos, assim como a necessidade do cuidado com a vida de cada um e do Planeta, da fauna, da flora e do meio ambiente (água, solo, ar, etc.), por meio da organização e da preservação dos interesses comuns¹¹, plurais, o que somente é possível por meio da política.

4 A PLAUSIBILIDADE DE UM CONCEITO DE JUSTIÇA EM HANNAH ARENDT

Como fontes de sua filosofia política, Arendt faz uso de documentos políticos, históricos, filosóficos, obras literárias, biografias e padrões normativos, como regras, princípios, textos constitucionais e leis infraconstitucionais, além dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos. Essa pluralidade a converte em uma autora original, cujas ideias estão presentes tanto na ciência como na filosofia.

Arendt desenvolve uma filosofia política cujo conceito de Justiça é Equitativo, dentro da relação entre Lei, Direito e Estado. Sem critérios de Justiça e Equidade, Arendt atenta para que qualquer pessoa possa se tornar uma “inimiga do regime” ou do sistema político em vigor.

¹¹ “O único atributo do mundo que nos permite aferir a sua realidade é o fato de ser comum a todos nós, e o senso comum ocupa uma posição tão alta hierarquia das qualidades políticas porque é o único sentido que ajusta à realidade como um todo os nossos cinco sentidos estritamente individuais e os dados rigorosamente particulares que eles percebem.” (ARENDR, 2011, p. 260)

Carl Schmitt, outro filósofo político, entende que a política pode ser definida a partir do conceito de amigo-inimigo. O antagonismo amigo-inimigo é de todo o mais forte e intenso, que não afasta de si a probabilidade de gerar ou também de sofrer a morte natural (GALLI, 1986, p. 744).

Em Hannah Arendt, o conceito de Justiça é equitativo. No pensamento de John Rawls, em “Teoria da Justiça” (1971), em uma perspectiva liberal, está presente a ideia que podemos chamar de “mutualidade cooperativa”¹² – o elemento social da Teoria da Justiça – partindo de uma hipótese de que na sociedade há um sistema equitativo de cooperação.

A cooperação teorizada por Rawls é o elemento humano de sua teoria, ponderando que, na sociedade, há um elemento associativo de interesses individuais – relações jurídicas mútuas –, que se apresentam quando há interesses em comum entre seres humanos que demandam as mesmas necessidades.

A equidade é, portanto, um pressuposto essencial para o conceito de Justiça, caso contrário haveria o abandono dos interesses coletivos de uma comunidade política e a sociedade receberia um tratamento como um grupo que só visa aos seus interesses particulares, sem compartilhar com os seus pares e com as suas necessidades mútuas (RAWLS, 2000, p. 319-320).

A Teoria da Justiça se desenvolve em um contexto liberal e é seguida por outros filósofos, a exemplo de Ronald Dworkin, especificamente em “Levando os Direitos a Sério” (1977) e “O Império do Direito” (1986), o qual, ao refutar o sistema de regras de Herbert Hart, na obra “Um conceito de Direito” (1961), aduz que há outros padrões jurídicos, dos quais assinala que os comportamentos não são apenas regulados pelas normas jurídicas¹³, senão por outros padrões, assinalando que os princípios¹⁴ têm um conteúdo de exigências de justiça, equidade e outros padrões da moralidade.

¹² A mutualidade cooperativa é um dos elementos fundamentais para a Teoria da Justiça, já que dentro da Sociedade Liberal há um elemento equitativo de cooperação entre todos os homens.

¹³ Dworkin entende que a associação entre regras e normas jurídicas afasta a possibilidade de que outros padrões normativos, como políticas e princípios sejam colocados ao lado das regras como padrões de regulação de condutas.

¹⁴ Princípios jurídicos são considerados elementos imprecisos, que requerem sopesamento, ao contrário das regras, fixadas como um juízo disjuntivo, os princípios exigem um juízo interpretativo, já que ao contrário das regras jurídicas, que quando atacadas perdem a sua validade, dentro de uma composição jurídico-liberal os princípios assumem o papel de elementos essenciais para a realização de um Direito justo e equânime, em que inexistente a sua separação com a moral, conceito este desenvolvido pelos positivistas.

O que se entende por Justiça surge da concepção Aristotélica de que as pessoas podem por meio dela exercer um preceito de excelência moral. A justiça é, nos termos do autor, em EN¹⁵ [1129b, 25-29]:

Assim, essa forma de justiça é a virtude completa, embora não de modo absoluto, mas em relação ao próximo. Por isso a justiça é muitas vezes considerada a maior das virtudes, e “nem Vésper, nem a estrela d’alva são tão maravilhosas”; e proverbialmente, “na justiça se resumem todas as virtudes”.

Sendo considerada uma prática humano dotada de um *telos*, uma finalidade, ter-se-á a especificação de diferentes formas de justiça: justiça universal e justiça particular, justiça distributiva e justiça corretiva, justiça política e justiça doméstica, justiça legal e justiça natural.

Aristóteles inicia a sua análise partindo do pressuposto de que existe uma “Justiça Universal”¹⁶ e uma “Justiça Particular”. Eduardo Bittar (BITTAR, 2010, p. 130) comenta a noção aristotélica da Justiça Universal:

Se a lei (*nómos*) é uma prescrição de caráter genérico e que a todos vincula, então seu fim é a realização do Bem da comunidade, e, como tal, do Bem Comum. A ação que se vincula à legalidade obedece a uma norma que a todos e para todos é dirigida; como tal, essa ação deve corresponder a um justo legal e a forma de justiça que lhe é por consequência é a aqui chamada justiça legal.

A Justiça Particular corresponde à virtude, sendo suplantada pelo conceito de Justiça Universal. No padrão de “justo particular”, temos de considerar a ideia de Justiça Corretiva e a de Justiça Distributiva. Esta corresponde à distribuição de justiça no interior da Cidade-Estado, muito semelhante ao conceito que temos de administração pública, de deveres do poder público para com os cidadãos. Aristóteles assim define, em EN [1130b, 30-34] a Justiça Distributiva:

Uma das espécies de justiça em sentido estrito e do que é justo na acepção que lhe corresponde, é a que se manifesta na distribuição de funções elevadas de governo, ou de dinheiro, ou das outras coisas que devem ser divididas entre os cidadãos que compartilham dos benefícios outorgados pela constituição da cidade, pois em tais coisas uma pessoa pode ter participação desigual ou igual à de outra pessoa.

Sendo como parte da administração da *pólis*, a Justiça Distributiva tem o injusto definido pelo desigual, quando há o recebimento de mais do que se merecia ou menos que se

¹⁵ Utilizaremos a abreviação EN sempre que a obra *Ética a Nicômaco* for mencionada.

¹⁶ Aristóteles define a Justiça Universal em *Ética a Nicômaco* [1128b, 30-40]: “A justiça no primeiro sentido, normativo, constitui, para Aristóteles, o que ele denomina a ‘virtude completa’, quer dizer, a justiça total. Entretanto, a justiça no sentido de igualdade é uma parte sumamente importante da justiça, o que se enquadraria pelo campo propriamente jurídico”.

fazia direito (Cf. BITTAR, 2010, p. 133). Distribuir a justiça é fazê-la de forma proporcional, equitativa, portanto pode-se considerar, conforme será explicado abaixo, que o conceito de justiça e de equidade, em Aristóteles, são como dois lados de uma mesma moeda. É justo que seja proporcionada a quem de interesse aquilo que lhe toca na exata proporção que lhe é devido. Qualquer excesso ou falta configura o injusto.

A Justiça Corretiva não avalia os debates de importância, mas apenas o quinhão entrelaçado na violação ou, nos casos que não envolvem números disseminados, busca estabelecer um paradigma não quantitativo para reestabelecer o *status quo ante*.

Aristóteles ainda faz menção à Justiça Política e à Justiça Doméstica, a Justiça Legal e a Justiça Natural. Doravante passa ao estudo equidade, que entender como a adequação da lei ao caso concreto. Independente de estarmos falando do direito natural, do direito positivo¹⁷ ou do direito comum, a aplicação da equidade não visa a suprir as lacunas legais – esta função fica reservada à analogia –, senão tornar a lei justa, aplicável ao caso concreto.

Em EN [1137b, 10-15] Aristóteles ressalta a importância da equidade para a justiça, como se fossem dois lados de uma mesma moeda. Em EN [1137a, 30-35], Aristóteles entende que:

O assunto que vema seguir é a equidade e o equitativo, e suas relações com a justiça e o justo respectivamente. Com efeito, a justiça e a equidade não parecem ser absolutamente idênticas nem ser especificamente diferentes.

O que faz com que Aristóteles discuta esse pensamento é o fato de que a lei erigida pelo homem é abstrata, ao passo que nem todos os comportamentos humanos estão contemplados em sua descrição ou, se estão, podem sê-lo punidos de forma extremamente rígida ou extremamente branda, cf. EN [1137b, 25-33]:

Por isso o equitativo é justo e superior a uma espécie de justiça, embora não seja superior à justiça absoluta, e sim ao erro decorrente do caráter absoluto da disposição legal. Desse modo, a natureza do equitativo é uma correção da lei quando esta é deficiente em razão de sua universalidade. É por isso que nem todas as coisas são determinadas pela lei: é impossível estabelecer uma lei acerca de algumas delas, de tal modo que se faz necessário um decreto. Com efeito, quando ocorre uma situação indefinida, a regra também é indefinida, tal qual ocorre com a régua de chumbo usada pelos construtores de Lesbos para ajustar as molduras; a régua adapta-se à forma da pedra e não é rígida, da mesma forma como o decreto se adapta aos fatos.

A justiça no pensamento político de Arendt pode ser entendida como um elemento de equidade em um panorama independente de organização social, pois ela pensa a Justiça para o ser humano, em sua pluralidade, como integrante, ou não, de uma sociedade de massa.

¹⁷ Direito constituído pelos testes formulados por Kelsen, a partir da Norma Hipotético-Fundamental. ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n.10, nov. 2014, 135-154.

Entende-se por sociedade de massa aquela surgida nos princípios do Século XX, diante da evolução da burguesia.

Arendt vai fundamentar o que ela entende por justo no seu conceito de liberdade, o qual está presente em todos os debates práticos, “e em especial nas políticas, temos a liberdade humana como uma verdade evidente por si mesma, e é sobre essa posição axiomática que as leis são estabelecidas nas comunidades humanas, que decisões são tomadas e juízos são feitos (ARENDR, 2009a, p. 189)”.

Entre a tomada de uma decisão e a realização de um juízo podemos notar que Arendt (2009a, p. 191) releva a importância de elementos valorativos. No contexto do totalitarismo não há permanência da Lei, da Constituição, do Costume e da Justiça. “A legislação é aniquilada pelo Totalitarismo e substituída pela vontade suprema e mutável do governante (SCHIO, 2012, p. 47)”. Quando todo o corpo legislativo – que pode ser interpretado em uma estrutura piramidal, na qual o ápice contém a Constituição e a base a organização das normas internas da administração pública – é destituído de legitimidade, pois ele é desconsiderado, ele não deixa de existir.

A liberdade, portanto, em uma sociedade de massa necessita de elementos equitativos, a fim de que possa ser devidamente gozada. “O campo em que a liberdade sempre foi conhecida, não como um problema, é claro, mas como um fato da vida cotidiana, é o âmbito da política (ARENDR, 2009a, p. 191)”. No contexto em que Arendt desenvolve a sua filosofia política, os Direitos passam a ser suplantados pela ideia de “um-só-homem”.

A política, mais especificamente uma política totalitária, trabalha a partir do terror total, o qual é a essência do regime totalitário, “não existe nada a favor nem contra os homens (ARENDR, 1989, p. 518)”. Arendt identifica um governo justo com um governo legal. Este é definido da seguinte forma:

Por governo legal compreendemos um corpo político no qual há necessidade de leis positivas para converter e realizar o imutável *ius naturale* ou a eterna lei de Deus, em critérios de certo e errado. Somente nesses critérios, no corpo das leis positivas de cada país, o *ius naturale* ou os Mandamentos de Deus atingem realidade política. No corpo político do governo totalitário, o lugar das leis positivas é tomado pelo terror total, que se destina a converter em realidade a lei do movimento da história ou da natureza. Do mesmo modo com as leis positivas, embora definam transgressões, são independentes destas – a ausência de crimes numa sociedade não torna as leis supérfluas, mas, pelo contrário, significa o mais perfeito domínio da lei – , também o terror no governo totalitário deixa de ser um meio para suprimir a oposição, embora ainda seja usado para tais fins (ARENDR, 1989, pp. 516-517).

Um governo sem leis é um governo em que a autoridade legal suprema deixa de ser um corpo de leis escritas e aprovadas por um parlamento, ganhando o caráter da vontade de uma determinada pessoa ou grupo de pessoas que assumem o papel de liderança. A inexistência de leis barra os opositoristas, torna certo aquilo que a legalidade provavelmente entenderia como errado. “Se a legalidade é a essência do governo não tirânico e a ilegalidade é a essência da tirania, então o terror é a essência do domínio totalitário (ARENDR, 1989, p. 517)”.

Arendt entende por terror aquilo que realiza a lei do movimento, sendo o seu principal objetivo que a força da natureza ou a força da história se propague por toda humanidade, sem oposição. “Culpa e inocência viram conceitos vazios; ‘culpado’ é quem estorva o caminho do processo natural ou histórico que já emitiu julgamento quanto às ‘raças inferiores’, quanto a quem é ‘indigno viver’, quanto às ‘classes agonizantes e povos decadentes’ (ARENDR, 1989, p. 517)”.

Dentro da política de garantia dos Direitos Humanos, deve-se entender que os seres humanos não podem ser privados de elementos de vida que possam lhes proporcionar uma vida digna, cf. entende Luigi Ferrajoli, ao tentar solucionar a Crise do Estado de Direito com uma proposta de justiciabilidade dos Direitos Humanos, em uma forte crítica ao conteúdo dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos, em especial aos Pactos Internacionais de Direitos Humanos de 1966, que vieram em “regulamentação” da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

Prometen paz, seguridad, garantía de las libertades fundamentales e sociales para todos los habitantes del planeta, pero faltan por completo las que podríamos denominar como sus leyes de actuación, es decir, las garantías de los derechos proclamados: las estipulación de las prohibiciones y de las obligaciones que les corresponden y la justiciabilidad de sus violaciones (FERRAJOLI, 2005, p. 120).

De acordo com o que se entende por dignidade da pessoa humana, é dizer, a plena garantia das diferenças de credo, caráter e opção sexual e a plena redução das desigualdades sociais, tal qual Arendt remete à Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Arendt é explícita ao entender que os Direitos Humanos estão compreendidos, de forma abstrata, nesses dois documentos. Posteriormente, com o avanço do totalitarismo surge a dúvida a que, ou a quem, a liberdade é condicionada:

Contudo, é precisamente essa coincidência de política e liberdade que não podemos dar por assente à luz de nossa experiência política presente. O ascenso do totalitarismo, sua pretensão de ter subordinado todas as esferas

da vida às exigências da política e seu consequente descaso pelos direitos civis, entre os quais, acima de tudo, os direitos à intimidade e à isenção da política, fazem-nos duvidar não apenas da coincidência da política com a liberdade como a sua própria compatibilidade. Inclina-mos a crer que a liberdade começa onde a política termina, por termos visto a liberdade desaparecer sempre que as chamadas considerações políticas prevaleceram sobre o restante (ARENDDT, 2009a, p. 195).

O conceito de justo em Arendt pode ser encontrado quando há a indagação de que a liberdade é um elemento da ação prática do homem em sua filosofia política que ressalta a vida em conjunto: “Para que seja livre, a ação deve ser livre, por um lado, de motivos, e, por outro, do fim intencionado como um efeito previsível (ARENDDT, 2009a, p. 198)”.

Para tanto Arendt busca separar os paradigmas de Justiça, Direito e Política. Os homens, quando pressionados uns contra os outros passam a ter os seus territórios destruídos. Arendt retira a ideia de privacidade e liberdade individual da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Afirma que um governo totalitário não suprime simplesmente os direitos e a liberdades fundamentais. O regime totalitário tem o condão de destruir a identidade do homem (ARENDDT, 1989, p. 518).

A proposta de Justiça ocorre especificamente num plano internacional, em respeito a uma justiça global¹⁸, o que demanda um “juízo do que se entende por global”. Para tanto, passa-se a gerenciar a justiça como um meio para a preservação da condição humana.

Arendt menciona a “justiça” como a “Lei da Justiça”, que não considera os seres humanos, mas “um-só-homem”, o qual atua como representante de toda a humanidade enquanto contextualizado em um regime totalitário e sobre o qual recai o poder de aplicar a lei de forma direta e literal, sem carecer de respaldo da conduta dos homens (ARENDDT, 1989, p. 514).

A “Lei da Justiça” não contém qualquer discernimento ou conteúdo, não tem por objetivo fazer um juízo de reprovação ou aprovação sobre a conduta alheia, já que a isenção de conteúdo de uma lei meramente formal torna a Lei da Justiça vazia de elementos de deliberação (ARENDDT, 1989, p. 517).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se considerar que há um Conceito de Justiça em Arendt, deve-se, em primeiro plano, buscar-se as origens, não as causas, da presença de elementos conjecturais ora

¹⁸ Entende-se por Justiça Global uma Justiça Cosmopolita, baseada no entendimento Kantiano.

presentes no ordenamento jurídico, quer seja ele brasileiro, quer seja ela alienígena ou até mesmo cosmopolita.

O tema referente ao “Conceito de Justiça” no pensamento político de Hannah Arendt é relevante a ser investigado porque não existe um consenso sobre este tema. De Aristóteles (para não citar fontes ainda mais remotas) a Rawls, passando por Hobbes, Kelsen, Hart, há abordagens diferentes do que se entende por justiça.

Em Arendt, a partir do consenso que há em seus comentadores, entende-se que há um conceito de justiça que está implícito em seus escritos, e que este é equitativo. É difícil aplicar a lei e fazer Justiça, ao mesmo tempo, na sociedade contemporânea ocidental, pois a prática do Direito está reduzida à legalidade. Justiça e Direito são dois princípios que devem se manter em sintonia, mas que, todavia, devem ser afastados e delimitados para que seus pontos mais relevantes sejam identificados.

Questionar a Lei e a sua aplicação transcende o âmbito da Ciência Jurídica. A aplicação da lei identifica o Direito como Direito Comum (*common law*) ou Direito Positivo. A Ciência Jurídica, por ser um conhecimento de caráter científico, possui elementos que a ela não cabe tematizar: é o que ocorre com o conceito de justiça, o de princípio, de valor, de políticas públicas, de ações afirmativas e de direitos humanos, entre outros. A Filosofia, em contrapartida, discute, questiona e analisa os aspectos sobre os problemas enfrentados pela ciência do Direito, os quais estão cada vez menos claros. A abordagem filosófica sobre Lei, Direito, Constituição e Estado ampliam as possibilidades de discussão sobre os meios e os fins desses conceitos capitais. Ao se abordar essas concepções de maneira filosófica, há a possibilidade de reflexão sobre o tema, o questionamento e a desacomodação, o que justifica a explícita relevância do questionamento destas acepções.

Os aplicadores do Direito não podem agir à revelia, pois isso poderia conduzir a regimes de exceção, a exemplo do Regime Totalitário. O Direito deve ter como referencial um corpo de leis, regras e princípios preenchidos por elementos materiais, que não só lhe deem conteúdo, mas também legitimidade. Sem um corpo jurídico desta natureza, não há como realizar a Justiça.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria de los derechos fundamentales**. Trad. Ernesto Garzón Valdes. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales: Madrid, 1993.

_____. **Teoria da Argumentação Jurídica**. Trad. Zilda Shild Silva. São Paulo: Landy Editora, 2001.

_____. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Trad. Virgílio Afonso da Silva. 2ª

- Edição. São Paulo: Malheiros, 2006.
- BRASIL. **Código Civil Brasileiro (2002)**. São Paulo: RT, 2003.
- ARENDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. 1ª Ed. 10ª Reimpressão. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.
- _____. **Crises da República**. Trad. José Volkmann. 2 ed. São Paulo: Perspectiva Editora, 1999.
- _____. Conceito de História – Antigo e Moderno. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 6ª Edição. São Paulo, Perspectiva, 2009a. pp. 188-220.
- _____. O que é liberdade? **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 6ª Edição. São Paulo, Perspectiva, 2009b. pp. 188-220.
- _____. Crise na Cultura: Sua importância Social e Política. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 6ª Edição. São Paulo, Perspectiva, 2009c. pp. 221-247.
- _____. A revisão da Tradição de Montesquieu. **A promessa da política**. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2009d. pp. 110-117
- _____. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Antônio Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.
- DWORKIN, Ronald. **O Império do Direito**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **Levando os Direitos a Sério**. Trad. Nelson Boeira. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERRAJOLI, Luigi. **Los Fundamentos de los Derechos Fundamentales**. Madrid: Trotta, 2004.
- _____; ATIENZA, Manuel. **Jurisdicción y argumentación en el Estado constitucional de derecho**. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.
- _____. **Direito e Razão**. Trad. Luiz Flávio Gomes; Fauzi Chokur. 2ª Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.
- GALLI, Carlo. Genealogia della política: **Carl Schmitt e la crisi del pensiero político moderno**. Bologna: Il Molino, 1996.
- HEGEL, George. **Fenomenologia do Espírito**. 2ª Ed. Trad. Paulo Meneses. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- KANT, Immanuel. **Crítica de la razón pura**. Madrid: Alfaguara, 1994
- _____. **Crítica de la razón práctica**. Salamanca: Sígueme, 1995.
- _____. **Hacia la paz perpetua**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1999.
- _____. **A metafísica dos costumes**. Trad. Edson Bini. 1ª Ed. São Paulo: Edições Profissionais Ltda., 2003.
- LAFER, Celso. Hannah Arendt: Vida e Obra. **Homens em Tempos Sombrios**. Epílogo. São Paulo: Cia. das Letras, 2008. pp. 291-312

- _____. Da Dignidade da Política: Sobre Hannah Arendt. **Entre o passado e futuro**. Prólogo. São Paulo: Perspectiva Editora, 2009e. pp. 09-27
- _____. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. 2 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- HART, Herbert. **The Concept of Law**. Londres: Oxford, 1997.
- PARCERO, Cruz; MORENO-BONNET; Margarita (org.); DOMÍNGUEZ, Maria (org.). La Crisis de la Fundamentación de los Derechos Humanos en el Siglo XIX. **La génesis de los derechos humanos en México**. México D.F.: UNAM, 2006. pp. 219-228.
- RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- SILVA, Washington Luiz. **Carl Schmitt e o conceito limite do político**. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 49, n. 118, Dec. 2008.
- SCHIO, Sônia. **Hannah Arendt: História e Liberdade** – da Ação à Reflexão. 2 ed. Porto Alegre: Clarinete, 2012.
- _____; PEIXOTO, Cláudia. O Conceito de Lei em Hannah Arendt. **ethic@**. Florianópolis v.11, n.3, p. 289 – 297, Dez. 2012.
- THOMPSON, Edward. **Senhores e caçadores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- WAGER, Eugenia Sales. **Hannah Arendt & Karl Marx**. O mundo do trabalho. 2 ed. São Paulo: Atelê Editorial, 2002.

A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA PENSAR O PROCESSO EDUCATIVO

Claudete Robalos da Cruz¹

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho filosófico-educacional, em torno das perspectivas e desafios atuais para pensar a educação contemporânea. Na atualidade em que a sociedade tecnológica exige aprendizado constante, a aprendizagem passa ser foco de estudos, análises e reflexões. Essa perspectiva educacional emergiu com a publicação do relatório da UNESCO, sob a responsabilidade de Fauré. Daí em diante desencadeou uma multiplicação de iniciativas internacionais relacionadas com o tema da educação ao longo da vida.

Palavras- Chave: Conhecimento. Aprender ao longo da vida. Escola. Currículo.

ABSTRACT

This article is in a literature search of philosophical and educational character, about the prospects and challenges for thinking about contemporary education. At present where technological society requires constant learning, learning happens to be the focus of studies, analyzes and reflections. This educational perspective emerged with the publication of the report by UNESCO, under the responsibility of Fauré. Thereafter triggered a proliferation of international initiatives related to the theme of education throughout life.

Key words: Knowledge. Lifelong learning. School. Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Diversas foram às teorias que surgiram no decorrer da história da educação, visando estabelecer parâmetros científicos, pedagógicos, sociológicos, filosóficos para balizar, orientar as práticas educativas. É sabido que a modernidade marcou a passagem dos parâmetros religiosos para os científicos. Nesse cenário, a educação balizou o processo educativo na dimensão científica do ensino; com efeito, apesar do grande avanço e de suas importantes contribuições na passagem da esfera do conhecimento “revelado” para conhecimento científico, ainda assim, a contemporaneidade tem nos apresentado evidências de que o sistema de ensino moderno não

¹ Doutora em Educação, Mestre em Geografia, Especialista em Educação Ambiental, Licenciada em Geografia. cruzfpel@gmail.com

atende mais as demandas atuais.

A sociedade tecnológica exige do sujeito um contínuo movimento em torno do aprender a aprender. Nessa conjuntura, o foco é na aprendizagem ao invés do ensino. Aprender ao longo da vida se apresenta como uma das demandas do nosso tempo. A ênfase na aprendizagem tem sua origem nos debates realizados nos anos de 1970 na Europa, particularmente no relatório da comissão da UNESCO dirigida pelo antigo primeiro ministro da educação Edgar Faure (1972), assim como uma série de publicações da Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE; CERJ, 1973) e o relatório Jacques Delors (2000), desde então, esse tema tem suscitado importantes debates em torno das perspectivas educacionais de nosso tempo.

2 A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA PENSAR O PROCESSO EDUCATIVO

O modelo educacional do século XX baseou-se na concepção mecanicista, privilegiou a dimensão racional, instrumental e técnica do ensino. Postulava que através da compreensão das teorias e métodos poderia chegar ao conhecimento verdadeiro. Nesta perspectiva, os conteúdos curriculares ganham centralidade e maior valor do que os demais elementos que compõem a relação pedagógica, quais sejam: o professor, aluno e os recursos de ensino (DAMIS, 2001).

O privilégio atribuído a instrução e ao ensino promoveu uma formação essencialmente técnica e mecanicista, cuja habilidade intelectual desenvolvida foi basicamente a memorização de informações.

Franco sintetiza a análise em torno desta concepção educativa como uma “concepção [que] parte de uma visão mecanicista de mundo e de uma concepção naturalista de homem; busca a neutralidade do pesquisador e tem como foco a explicação dos fenômenos” (2008, p.65).

Gadotti (1999) sustenta que essa concepção pedagógica levou a constituição de uma educação que não foi capaz de construir uma visão universal partindo do particular. Ao contrário, inverteu o processo, impôs valores e conteúdos universais sem levar em conta o contexto social e cultural dos sujeitos, desconsiderando suas identidades e diferenças.

Krishanamurti denunciou enfaticamente a educação baseada no adestramento do indivíduo, conforme o referido autor “estamos como que fabricando, segundo um modelo, um

tipo de ser humano cujo principal interesse é procurar a segurança, tornar-se pessoa importante, ou viver deleitavelmente e com o mínimo possível de reflexão” (1982, p.10).

Essa perspectiva educacional foi importante para o conhecimento objetivo do mundo, para a descrição dos acontecimentos, mas não levaram a sua compreensão. Não raro, as aulas estão focadas no desenvolvimento de habilidades técnicas, reforçando comportamentos individualistas e competitivos, que não contribuem no desenvolvimento das habilidades investigativas, sociais e espaciais garantindo a autonomia e autoria do sujeito na construção do conhecimento. Ao contrário, contribui para conservar processos de alienação e submissão do sujeito no ato de conhecer.

Contudo, atualmente a sociedade do século XXI exige um tipo de homem diferente do postulado pela sociedade industrial, a constatação de que se vive num mundo complexo exige que as diversas organizações sociais busquem através do paradigma da complexidade, compreender as relações humanas, sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, é preciso uma educação dialógica e participativa. Como defendeu Freire (2001, p.14) que jamais foi possível “pensar a prática educativa intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética.”

A escola precisa pensar alternativas para lidar com às necessidades emergentes da era da informática e não ao restabelecimento das aptidões do século XIX que serviram à sociedade industrial. Segundo Imbernon “a sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades” (2000, p. 27).

Conforme Ramírez

se os conceitos de *doctrina* e *disciplina* governaram as reflexões pedagógicas durante a Idade Média; se *institutio* e *eruditio* dominaram o pensamento pedagógico dos séculos XVI e XVII; se *educação*, *instrução* e *Bildung* prevaleceram entre o fim do século XVIII e o fim do século XIX, o conceito de aprendizagem (*learning*) será o conceito pedagógico preponderante do século XX e, segundo parece, dos primórdios do século XXI. (2011, p.230).

Apesar da conotação de novidade, a ênfase na aprendizagem ao invés da instrução na contemporaneidade, assim como a defesa por uma relação indissociável, entre projeto de

sociedade e educação não se trata de um acontecimento inédito. Isso porque, esses elementos já tinham sido considerados pela teoria pedagógica dialética ancorada nas teorias de Marx e Engels, como indispensáveis para a constituição de práticas educativas, objetivando estabelecer relações de aprendizagem tendo em vista a emancipação do sujeito e a humanização da sociedade e do conhecimento.

No entanto, é considerável a relevância do relatório da UNESCO, sob responsabilidade Fauré (1972) assim como relatório Jacques Delors (2000) para pensar a educação no âmbito da aprendizagem. Fauré é favorável a mutação do processo de ensino (*teaching*), que tende a predominar sobre o processo de aprendizagem (*learning*). Ao contrário da formação baseada na instrução, a perspectiva de formação centrada na aprendizagem corroboraria no estabelecimento de uma relação de responsabilidade do sujeito frente à sua própria educação e não mais de obrigação. Com isso, a responsabilidade passaria ser situada enquanto dimensão ética. Este princípio engendraria na atualidade, a constituição de processos de humanização da sociedade e do conhecimento. Daí a cidade constituir-se em cidades que educam, na medida em que se aprende a “ser, fazer e conviver”.

Nesta visão, o conhecimento, a educação e a pedagogia assumem um papel de grande relevância neste processo. Desse modo, pensar novas formas de sociabilidade nos remetem a refletir acerca das perspectivas educativas e da função social da ciência numa dimensão mais ampla.

O educador brasileiro Paulo Freire já alertava para o papel ativo e estratégico desempenhado pelo educador desde a década de 50. Afirmava que o verdadeiro sentido da sua teoria pedagógica é contribuir para a superação da “transmissão de saberes”, do caráter passivo do educador diante do conhecimento e do processo de formação.

Assim, aprender assume novo sentido e significado. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1984, p.95). Aprender significa desvelar o objeto de conhecimento, além de implicar numa tomada de consciência da realidade objetiva e subjetiva. O objetivo central da educação passa a ser a busca pelo desenvolvimento de uma consciência do ser como totalidade, a fim de desenvolver uma

consciência da realidade e de si mesmo, permitindo que o estudante utilize suas habilidades de forma ativa, crítica na sociedade.

Todavia, para isso nos ensina Freire que

é preciso saber como ouvir, ou seja, saber como ouvir uma criança negra com a linguagem específica dele ou dela como a sintaxe específica dele ou dela, saber como ouvir o camponês negro analfabeto, saber como ouvir um aluno rico, saber como ouvir os assim chamados representantes de minorias que são basicamente oprimidas. Se não aprendermos como ouvir essas vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar. Apenas aqueles que ouvem, falam. Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar, vociferando a linguagem ao impor suas idéias. (2001, p.58)

Com efeito, é o diálogo e o incentivo à participação que diferencia a aprendizagem baseada nos princípios instrumental, racional, em que o especialista define o que deve e o que não deve ser estudado à aprendizagem derivada da utilização das habilidades comunicativas. Conforme Samples “hoje em dia, nossos lares, escolas, igrejas e locais de trabalho precisam instalar uma ética que se desenvolva a partir de uma possibilidade forjada por um sistema aberto e não da repressão imposta por sistemas fechados” (1990, p.38).

Evidente que a passagem de um sistema de ensino aberto, participativo, envolve além dos professores e funcionários, pais, alunos, a comunidade no geral. Desse modo, para que se efetive uma gestão democrática, é indispensável à participação da comunidade na administração das unidades escolares. Assim, ao invés de centralização do poder entorno do diretor tem-se participação coletiva.

É neste cenário de novas perspectivas de aprendizagem e gestão que a educação precisa pautar-se no diálogo e na participação, como elemento indispensável para a construção de uma sociedade democrática. Os valores como liberdade, ética, humanidade são essenciais na construção dessa pedagogia dialógica e de subjetividades independentes e criativas para, a partir desse processo educativo voltado para atuação democrática se construa racionalidade social do ensino aliada racionalidade ambiental e comunicativa, em detrimento da racionalidade instrumental predominante no contexto da modernidade.

A escola ultrapassa a visão racionalista do ensino, centrada nos conteúdos e assume a função de produzir sentidos, permitindo que cada indivíduo construa seu pensamento e ação por meio da reflexão da própria experiência. De acordo com Imbernón uma escola cidadã deve

possuir dois objetivos essenciais: “contribuir no plano público, para o desenvolvimento de uma cultura do discurso crítico sobre a realidade concreta; Socializar os valores e as práticas da democracia nos âmbitos institucionais cotidianos que facilitem a participação ativa e crítica e as experiências de organização. (2000, p.189)”

O currículo diferente da concepção bancária (Freire) de educação passa a ser considerado como produto cultural e político, sendo assim passível de adaptações e aberto para destacar as potencialidades dos estudantes, para seu desenvolvimento humano e social.

Imbernón argumenta que a aprendizagem para ser dialógica, deve basear-se nos princípios do diálogo igualitário, da inteligência cultural; da transformação; da dimensão instrumental; da criação de sentido; da solidariedade; e da igualdade de diferenças.

O educador Krishnamurti defendeu a idéia de que, para ter uma educação correta, antes, porém, é necessário entender o significado da vida. A partir disso, devem-se direcionar as ações e objetivos educacionais para atender a esse sentido. A esse respeito ele questiona: ‘Qual é, pois a significação da vida? Para que vivemos e lutamos? ... Se a vida tem um significado mais amplo, que valor tem nossa educação se nunca descobrimos esse significado? (KRISHNAMURTI, 1982, p.12)’. Esses questionamentos são profundos, pois se direcionam na busca de um sentido maior para o ato de educar.

A educação ao longo da vida recupera o sentido humanista da educação, baseia-se em quatro pilares fundamentais, aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver. Conforme o relatório Delors (2000, p.31)

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória,

raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

A educação ao longo da vida estimula ao aprendizado constante e, além disso, expressa movimento em torno da construção de espaços de diálogos e de aprendizados visando formar sociedades educativas e aprendentes nos diversos contextos espaços-temporais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação da necessidade de um conhecimento historicamente situado surge quando se observa essa complexidade de interações entre os componentes físicos, biológicos, sociais, econômicos, ambientais e humanos. Essas interações são dinâmicas, caracterizadas por contínuas transformações. É necessário que se busquem instrumentos e alternativas educacionais que permitam às pessoas o desenvolvimento da capacidade de lidar com a complexidade, o que requer a revisão de conceitos fundamentais como de desenvolvimento, progresso, aprendizagem, autoridade.

Observa-se que o desenvolvimento social, científico e cultural da sociedade marca também um processo de mudança e evolução dos saberes constituídos, semelhante processo ocorre quanto ao tratamento da educação. Hoje, sabe-se que muitos dos conceitos do paradigma cartesiano estão sendo revisados pela comunidade científica. Diante da crise paradigmática da ciência moderna, que privilegia a certeza, a matemática, e os educadores institucionalizaram os 3Rs (leitura, escrita e aritmética) e padronizaram os testes, a sociedade técnico-científico-informacional (SANTOS, 2004) requer um sujeito ativo, pensante, integrado na sociedade, participando como protagonistas de suas transformações, o que exige constante reflexão sobre o cotidiano escolar, os processos educativos.

Neste sentido, recuperar o sentido integral da educação vai além da mera transmissão de conhecimentos, e continua sendo uma utopia e uma dos desafios dos educadores deste século. Incentivar a busca, a pesquisa, a problematização, respeitar a diversidade política, religiosa ou orientação sexual é um dos papéis do educador deste século. Como também, dispor leque de referencial teórico para mostrar as diferentes visões de mundo, para que o educando entenda como ocorre o processo evolutivo do saber humano e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- DAMIS, Olga Teixeira. **Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar**. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas/SP: Papirus, 2001.
- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.
- FAURÈ, Edgar. **Aprender a ser. La educacion del futuro**. Madrid: Alianza/Unesco, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____; SHOR, Ilma. **Medo e Ousadia: o cotidiano do Professor**. São Paulo: Cortez, 1986.
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.
- IMBERNÓN, Francisco (org). **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. **A Educação e o Significado da Vida**. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1982.
- PORTO, Leonardo Sartori. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.
- RAMÍREZ, Carlos Ernesto Noguera. **Pedagogia e governamentalidade ou Da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- SAMPLES, Bob. **Mente aberta, mente integral: uma visão holomônica**. São Paulo: Gaia, 1990.
- PIMENTA, Selma Garrido. [org]. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico-Informacional**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- SILVA, Divino José da. **Ética e educação para a sensibilidade em Max Horkheimer**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- STRIEDER, Roque. **Educação e Humanização: por uma vivência criativa**. Florianópolis: Habitus, 2002.
- SCOCUGLIA, Celso. **As reflexões curriculares de Paulo Freire**. Revista Lusófona de Educação, Lisboa/Portugal, 2005b, v. 06, p. 81-92.

REFLETINDO A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA POR MEIO DE UM RESGATE DA EDUCAÇÃO MODERNA

Gabriel Carvalho Bungenstab¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre a educação contemporânea, considerando-a de uma forma ampla. Para tal, fez-se um resgate aos estudos de Emile Durkheim a respeito da educação moderna, com o intuito de enxergar, onde, na esteira desse pensador, se encontram pistas para refletir e debater sobre o que vem sendo a educação na sociedade hodierna. Considerando que a educação se prolonga para além dos muros escolares, conclui-se que é mister debater hoje quais são as diferentes relações de saber que os atores educacionais experimentam nos diversos espaços educativos.

Palavras-chave: Educação. Saberes. Durkheim. Escola.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on contemporary education, considering it in a comprehensive way. To this end, became a ransom to studies Emile Durkheim regarding modern education, in order to see where, in the wake of that thinker, are clues to reflect and discuss what has been education in today's society. Considering that education extends beyond the school walls, it is concluded that it is necessary to discuss today, what are the different relationships to know that educational actors experience in different educational environments.

Keywords: Education. Knowledge. Durkheim. School.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem a intenção de apresentar, primeiramente, as ideias do sociólogo Emile Durkheim no que interessa aos seus entendimentos a respeito do que foi (é) a educação. Para falar sobre educação, se faz necessário entender à teoria desse pensador chamado de “clássico”, sobretudo para realizar, posteriormente, o esforço de relacionar os seus pensamentos com o cenário da educação. Em seguida, na esteira de Durkheim, o presente artigo discute a questão das relações de saber na sociedade contemporânea. Vale a pena lembrar que a proposta deste artigo é de contribuir para a manutenção do debate acerca do tema da educação, sobretudo, com o intuito de lançar novos olhares para a educação.

¹ Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educacao Fisica pela UFES. gabrielcarv@msn.com

Nesse sentido, o artigo será apresentado em três momentos. No primeiro deles, ofereço ao leitor as contribuições teórico-metodológicas de Emile Durkheim e suas reflexões a respeito da educação. No segundo momento do artigo, realizado o esforço de pensar como, a partir de Durkheim, podemos pensar a educação brasileira contemporânea, interligada com as relações de saber que ocorrem nos múltiplos espaços de educação.

Avalio, de acordo com Lopes (2012) que a proposta educativa-pedagógica de Durkheim ainda mantém sua atualidade há mais de um século, servindo de instrumento para reflexões e investigações no campo educacional, principalmente aquele que se refere à educação para a cidadania, de forma ampla. Por fim, concluo realizando uma breve análise dos reflexos de uma educação ampla moderna do tempo de Durkheim e uma educação ampla contemporânea e qual os impactos e propostas que podem surgir desse debate.

2 EMILE DURKHEIM E A EDUCAÇÃO

Devemos ter em mente que Durkheim é um homem de seu tempo, assim, ele pensa e escreve de um lugar, um *locus* no qual está inserido, a sociedade Francesa do fim do século XIX e início do século XX. De antemão, deve ser sabido que o sociólogo é totalmente influenciado pelas ideias de Augusto Comte e do Positivismo. Baseado em Comte, Durkheim buscou fundamentar cientificamente a sociologia como a única ciência legítima, capaz de estudar e compreender a sociedade, tratando essa, como um objeto passível de observação.

Durkheim dizia que em todas as sociedades há grupos de fenômenos que podem e devem ser estudados especificamente pelas ciências sociais. Esses fenômenos eram chamados por ele de fatos sociais. O fato social, para ele, é externo em relação às consciências individuais e exerce, ou pode exercer, ação coerciva sobre essas mesmas consciências individuais. Assim, o grupo ou a instituição na qual o indivíduo está imerso tem importância maior do que o próprio indivíduo ou seus interesses particulares e, caso o indivíduo não corrobore com as ações do coletivo, poderá sofrer coerção. Durkheim dizia que (1978, p. 91): “Um fato social reconhece-se pelo seu poder de coação externa que exerce ou é suscetível de exercer sobre indivíduos; e a presença desse poder reconhece-se, por sua vez, pela existência de uma sanção determinada ou pela resistência que o fato opõe a qualquer iniciativa individual que tenda a violentá-lo”.

Para Durkheim, o grupo e o social têm tamanha influência sobre o indivíduo que as ideias e tendências que ele acredita serem elaboradas por sua vontade, são, na verdade, impostas pelo grupo por meio da coação social. Isso não significa que o indivíduo não possui

personalidade e está sujeito apenas ao que o grupo determina, mas sim que o coletivo importa sempre mais do que o individual, ou seja, o “nós” vale mais do que o “eu”. Os fatos sociais são constituídos das crenças, das tendências e das práticas de grupo tomadas coletivamente.

Durkheim mostra que os fatos sociais aparecem em dois momentos: sempre que houver uma organização bem definida, com regras estabelecidas (como regras jurídicas, morais e sistemas financeiros) e por meio das chamadas correntes sociais. As correntes sociais não precisam ser necessariamente reféns de uma consciência particular, elas podem exprimir sentimentos coletivos em comum que acontecem em algum ambiente, como, por exemplo, nos sentimentos de entusiasmo gerado pelas manifestações coletivas. Assim, tanto se engana o indivíduo que participa desses momentos acreditando que o elaborou por vontade própria, como é coagido aquele que se opõe a esse “sentimento” coletivo. O indivíduo torna-se, então, muito mais criatura das correntes sociais do que criador delas. Exemplo cabível que Durkheim oferece desse fato social é em relação à escola. A educação que as gerações anteriores impõem às crianças nada mais é, segundo o sociólogo, a maneira de impor às crianças os modos de agir, sentir e se comportar, impossíveis de serem conquistados de maneira autônoma e espontânea. Voltaremos a essa questão mais a frente.

Para um fato social ser analisado é preciso que o cientista social o isole e o observe no seu estado de pureza. Durkheim (1978, p. 90) afirma: “Há certas correntes de opinião que nos levam, com intensidades desiguais segundo o tempo e os países, ao casamento, ao suicídio ou a uma natalidade mais ou menos forte; estes são, evidentemente, fatos sociais”. Durkheim elenca suas regras para a observação dos fatos sociais. A primeira delas e, a mais fundamental em sua opinião, é a de enxergar os fatos sociais como coisas. Assim, ele acreditava que as organizações das coisas apareciam como simples desenvolvimento das ideias que temos sobre essas mesmas coisas. A ideia é, então, seu germe, sua gênese. No entanto, é necessário que se progrida das ideias para as coisas, ou seja, para o estudo da realidade.

tratar dos fenômenos como coisas é trata-los na qualidade *data* que constituem o ponto de partida da ciência [...] O que nos é dado não é a ideia que os homens têm do valor, visto que ela é inacessível; são os valores que se trocam realmente no decurso das relações econômicas. Não é uma ou outra concepção de ideal moral; é o conjunto das regras que determinam efetivamente a conduta. Não é a ideia do útil ou da riqueza; é todo o detalhe da organização econômica” (DURKHEIM, 1978, p.)

Influenciado pela ideia de progresso social, Durkheim ressalta a necessidade de a sociologia evoluir não mais pensando as ideias como objetos de estudo, mas sim as coisas que

estão na natureza como fim último para os estudos da ciência social. Para ele, só seria possível estudar os fatos sociais enxergando-os como coisas. Subsequentemente devem-se esclarecer quais as ordens de fato que serão estudadas e perguntar-se qual a função desse fato social.

Assim, para pensarmos na educação, o percurso metodológico inicial, a luz de Durkheim, seria o de considerá-la como um fato social, uma coisa que existe e, a partir disso, tentar entender em que ela consiste, ou seja, qual sua função social. Para definir o que é a educação o sociólogo francês ressalta que é necessário entender os sistemas educativos que existiram e existem na sociedade. O exercício de comparar e diagnosticar quais elementos comuns desses diferentes sistemas educativos dará margem para chegar à definição que a sociologia busca.

Para Durkheim (2011), existem tantos tipos de educação como existem diferentes sociedades. Em cada tipo de sociedade há um tipo de educação. Para o pensador, a educação tem um caráter dual, qual seja: ela é uma ao mesmo tempo em que é múltipla. É importante, então, estudarmos a educação/escola e não a ideia de educação/escola que se tem na sociedade. Isso faria a sociologia ultrapassar a fase da subjetividade para a fase da objetividade. Durkheim (2011) vai dizer que, embora se queira delegar para a educação a função de realizar o desenvolvimento harmônico dos indivíduos, isso não ocorre de fato. Para ele, cada indivíduo deve desempenhar um papel específico dentro da sociedade, de acordo com a sua aptidão. É preciso, desse modo, estar em harmonia com sua função específica.

Não adianta crer que podemos educar nossos filhos como quisermos. Há costumes com os quais somos obrigados a nos conformar; se os transgredimos demais, eles acabam se vingando nos nossos filhos [...] Portanto, em qualquer época, existe um tipo regulador de educação do qual não podemos nos distanciar sem nos chocarmos com vigorosas resistências que escondem dissidências frustradas (DURKHEIM, 2011, p. 48).

Ao definir educação Durkheim diz que ela tem um duplo caráter, sendo ao mesmo tempo singular e múltipla. Até determinada idade, para o sociólogo francês, a educação deve ser a mesma para todos os sujeitos, no entanto, depois de certa idade a educação deve se diversificar, trabalhando de forma especializada para cada indivíduo, preparando-o para realizar determinadas funções no seio da sociedade. Durkheim (2011, p. 54) diz:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança, um certo número de estados físicos, intelectuais e

morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela esta destinada em particular.

Ou seja, a educação é tanto singular (pelo meio específico e particular), quanto múltipla (estados físicos, intelectuais e morais exigidos coletivamente de forma grupal). A educação constitui tanto o ser individual, como também constitui o ser social. E, ao ser ação, a educação se diferencia da pedagogia. A educação enquanto ação é constante e geral, já a pedagogia é compreendida pelo sociólogo francês como a teoria que estuda e pensa a ação. A educação, então, sendo uma ação social gera o interesse de dois personagens: o Estado e o professor. A educação é controlada pelo Estado, que, por sua vez, utiliza o sistema educacional para manter e perpetuar suas ideias e pensamentos a respeito da sociedade, como a ciência, a razão e a moral.

Para a realização destas intenções, o papel do educador é fundamental e Durkheim (2007) sabia disso. Segundo ele, o professor é quem irá imbuir no aluno às ideias educacionais que são consideradas corretas para cada sociedade. Isso, sem dúvida, delega um poder imenso ao professor (e também aos pais) já que, a todo o momento, a criança é educada de maneira constante e geral. No entanto, essa não é qualquer educação. De acordo com Durkheim, apesar dos professores e pais terem um poder sintomático no que tange a educação das crianças, essa, ao ser realizada, não pode acontecer de maneira antissocial e, caso ocorra assim, serão as crianças que sofrerão as repressões futuramente.

Vemos então que, apesar do poder e do importante papel dado ao professor e aos pais, eles não podem considerar a educação por um viés transformador, mas sim com o intuito de realizar, através dela, a manutenção da sociedade, nos seus aspectos morais, científicos, culturais e racionais. O professor, de acordo com Durkheim (2007) deveria educar de forma laica, desconsiderando a influência que a Igreja tinha até então para se educar as crianças no que tange, principalmente, aos aspectos morais. Esses aspectos, transmitidos por meio da educação, irão gerar a perpetuação da ordem social e de sua organização.

A função do professor, então, é transmitir os valores vigentes da sociedade para todas as crianças e, quando essas crianças chegarem a certa idade, a função do formador passa a ser a de educar esses jovens de uma forma especializada, com o intuito de que eles desempenhem funções específicas na sociedade, ou seja, contribuindo para a divisão do trabalho social. Assim, de acordo com essa educação, o indivíduo se diferencia dos demais em sua função social, função essa que é importante para compor a totalidade e a conservação do todo. Segundo Durkheim (2011) a educação particular acabaria com o Estado. Não é

aceitável que a educação seja antissocial. Os professores, os pais e todas as instituições educadoras devem estar cientes disso. Esse é o projeto de ordem e manutenção do Estado moderno. Até que ponto esse modelo de educação ainda vive na sociedade contemporânea? Como se relaciona a pedagogia que pensa diferente da ação educativa?

Podemos pensar a educação para Durkheim, como uma ação social estratificada, na qual os indivíduos, em suas formas singulares, fazem parte de um todo. A educação como forma de preparação para compreender as ideias postas socialmente e treinar para ocupar um cargo específico faz com que, dificilmente, haja, no seio social, ideias (por meio da pedagogia, por exemplo) que desatinem a ordem, pois, a educação ao funcionar como preparação e perpetuação social, acaba internalizando uma moral nos indivíduos, fazendo-os crer que aquele modelo reprodutivo de sociedade é o mais correto, devendo assim, ser mantido. Nesse sentido, se um professor, um pai ou até mesmo um pedagogo buscar, na ação social educativa, outro mecanismo que não aquele promulgado pela sociedade ordeira, estes estarão correndo sérios riscos de serem marginalizados e classificados como anômicos.

3 CONTINUAÇÃO...

A educação pode ser pensada por uma perspectiva ampla, para além dos muros escolares. Na esteira de Durkheim e considerando que cada sociedade obtém seu tipo ideal de homem, a educação seria trabalhada, nesse sentido, por meio de uma organização una e múltipla. É através da educação que alguns princípios sócio-morais são transmitidos às crianças. Durkheim (2011, p. 78) dizia que: “De fato, a educação vigente em determinada sociedade e considerada em determinado momento de sua evolução é um conjunto de práticas, maneiras de agir e costumes que constituem fatos perfeitamente definidos e tão reais quanto os outros fatos sociais”.

Talvez essa afirmação de Durkheim estivesse correta para o seu período sócio-histórico. No entanto, se fossemos desmembrar essa ideia trazendo-a para os dias atuais e, considerando a educação de forma ampla, ou seja, funcionando nos espaços familiares, de trabalho e na própria escola, essa citação de Durkheim (e seus escritos sobre a educação) se torna interessante para pensarmos a educação, também, na sociedade hodierna.

Parto, inspirado nessa exposição de Durkheim, defendendo a ideia de que hoje a educação (em seus diferentes momentos) tem se estabelecido de forma diferente, não sendo mais a expressão concreta da sociedade, como outrora dizia o sociólogo francês. Tentarei explicar essa ideia. Primeiro, apesar de concordar com a ideia de que a educação se estabelece

de forma ampla, parece que a ela, ao participar da vida das crianças e dos adolescentes em seus momentos familiares e escolares, se apresenta como tipos diferentes de educação. Diferente em que sentido?

Parece que aquilo que a escola tem transmitido para os jovens alunos não tem mais conexão com aquela educação que os jovens (e crianças) têm aprendido fora da escola. Isso não acontece numa perspectiva individual, mas sim, coletiva. Esse fato gera uma tensão entre esses dois modos de educação, que apesar de amplos, aparecem agora de formas diferenciadas. Como trabalhar na escola com um tipo de educação diferente daquela que é dada no cotidiano dos jovens?

Algumas perspectivas e respostas podem ser dadas a essa pergunta. A primeira delas, na esteira de Durkheim, se refere ao fato de que, obrigatoriamente, crianças e jovens precisam aprender algumas competências básicas que são comuns para todos os indivíduos em um determinado contexto social. Assim, por exemplo, nessa ideia de educação “una”, os alunos saem das escolas imbuídos de algumas competências básicas gerais. Saber ler e escrever, ter capacidade para realizar cálculos, competência para realizar pesquisas e dominar uma língua estrangeira são competências básicas que, transmitidas pela escola, parecem, hoje, abarcar todos os indivíduos na sociedade brasileira. Essa ideia de uma educação “una” demonstra como alguns pensamentos do sociólogo francês ainda continuam sendo validados na sociedade hodierna.

No entanto, penso que hoje parece estar ocorrendo um desacordo no que tange a perspectiva de uma educação ampla. As crianças e jovens contemporâneos aprendem em seu cotidiano alguns saberes que não necessariamente são aqueles trabalhados dentro do ambiente escolar. Os linguajares de rua, os modos de se relacionarem com questões de moralidade e o uso diferenciado de novas tecnologias indicam as diferentes relações que esses indivíduos assumem com os saberes que lhe são passados nessa educação contemporânea ampla. Ora, Durkheim defendia que a educação seria a maneira que a geração anterior tem de impor nas crianças e jovens os modos de sentir, agir e se comportar. Essa transmissão, para ele, era impossível de ser feita de forma autônoma e espontânea. Considerando que a sociedade contemporânea é caracterizada pela efemeridade e pela busca do presente, como pensar as diferentes ferramentas de aprendizagens que chegam as crianças e aos jovens, além daquela que a escola ou a família oferece? As gerações anteriores ainda impõe a educação sobre a geração anterior? Como se dão as relações com os saberes educacionais hoje?

Charlot (2001) nos mostra que a discussão a respeito da relação com o saber sempre aparece quando existem sujeitos que estão dispostos a aprender, ao passo que outros não

manifestam esse mesmo desejo. Charlot (2001), após analisar as falas de alguns jovens em relação ao saber, as separou em três categorias: aprendizagens ligadas à vida cotidiana; aprendizagens afetivas/éticas/morais; e aprendizagens escolares.

Os jovens aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender, fora da escola, ainda que frequentem a escola – coisas essenciais para eles ('a vida'). Eles já construíram relações com “o aprender”, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, sua (s) relação (ões) com o (s) saber (es) que eles encontram na escola, e sua (s) relação (ões) com a própria escola não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas sim para continuar a aprender (CHARLOT, 2001, p. 149).

Charlot (2001) constatou a partir de comportamentos diferentes, no interior de uma mesma classe social, em face de diversos tipos de saberes, que os jovens de camadas populares (resistentes ou passivos frente aos saberes escolares) fora da escola podem adotar comportamentos que apresentam certa complexidade e que supõe aprendizagens aprofundadas.

De acordo com Charlot (2001), a questão sobre a relação com o saber está vinculada a forma que o saber aparece dentro dos espaços das instituições e do efeito que essas formas implicam. Isso demonstra, na visão do autor, que a escola não é apenas um espaço que recebe jovens alunos dotados das mais diversas relações com o saber, mas, sim, é um lugar que também induz essas relações. Assim, acredito, na esteira de Charlot que a relação com o saber nos permite abordar problemas diversos, das mais diferentes amplitudes, inclusive aqueles referentes à categoria das crianças e da juventude em sua educação ampla.

Enxergar as diferentes formas na qual o saber aparece nas instituições é entender a escola como uma instituição que faz parte do processo de educação ampla e que ela, enquanto espaço que induz relações com o saber, precisa se atentar para os outros diferentes espaços onde também as crianças e jovens foram (e são) influenciadas, carregando diferentes formas de aprendizado. Será que a educação que é transmitida na escola, é a mesma que crianças e jovens aprendem em seus cotidianos?

Refletindo sobre a escola contemporânea, Oliveira e Tomazetti (2012) dizem que, apesar de o ambiente escolar vivenciar as mesmas transformações culturais que seus jovens alunos e professores, a escola, muitas vezes, promulga a ilusão de que, nela, a vida segue pautada pelas características do período moderno. Para Oliveira e Tomazetti (2012, p. 118), os sintomas resultantes são:

[...] ausência do sentido dos conteúdos escolares e conseqüente incremento dos fatores a mobilizar a evasão escolar; desinteresse manifesto pela prática pedagógica dos professores e seus objetivos; reinvenção do espaço da sala de aula para o lazer e as brincadeiras, tão somente; e ainda, uma resistência contundente a figura de muitos professores [...]

Concordo com Carrano e Peregrino (2003) quando eles afirmam que o tempo e o espaço da escola contemporânea são objetos de controle. A circulação, o uso dos espaços e equipamentos, o recreio e as entradas e saídas parecem, na visão dos autores, ainda se configurar como espaços de contenção simbólica e física de crianças e jovens. Ressaltando ainda a respeito da relação entre a postura normativa da escola e as novas possibilidades de vivências criadas pelos jovens dentro desse espaço, Tomazetti et al (2011, p. 88) dizem que:

Tal postura instituída, contudo, embora inviabilize a plena participação juvenil nas pautas da escola – na medida em que os jovens passam a desinteressar-se por um contexto que não efetivam práticas de escutas efetivas, que pudessem tornar as falas juvenis como elementos para repensarem suas práticas -, não impedem que sejam elaboradas outras formas de ação por parte desses atores, de modo que a materialidade dos lugares seja reconfigurada através de outros modos de habitá-los e narrá-los.

Nesse sentido, a busca por outros tipos de relação com o saber se volta para os espaços de fora da escola e, na perspectiva de educação ampla, outras instituições como a família, os jogos eletrônicos, a religião, as práticas corporais e a internet vão se tornando cada vez mais atraentes para os jovens no que tange a sua educação. Assim, acredito que, na sociedade contemporânea, esteja ocorrendo uma espécie de desacordo entre aquela educação que é transmitida na escola e aquela educação que é aprendida fora dela. Apesar de ainda vivenciarmos uma educação ampla, esse desacordo faz com que a educação não mais se apresente sobre o viés da transmissão e da perpetuação de um tipo de sociedade e de moralidade.

4 CONCLUSÃO

O trabalho de tornar a obra de Durkheim visível já vêm sendo feito e, há muito, tem contribuído para o debate, principalmente no que tange a questão da educação. A ascensão de pensadores contemporâneos, classificados como “pós-modernos” parece fazer com que, no meio acadêmico, alguns discentes e docentes marginalizem o trabalho realizado por esse autor

clássico. É visível a intensa oferta de trabalhos e de comentadores que já versaram sobre a temática da educação assim como acabo de apresentar aqui.

No entanto, o “mais do mesmo” se faz necessário, pois, apesar da invisibilidade atual, esse pensador (a sua maneira) ainda continua sendo importante quando olhamos para o cenário educativo contemporâneo. A sociedade moderna para esse pensador era uma sociedade industrial e isso influenciou o olhar dele, também, sobre a educação. É inegável ressaltar que ele sabia do poder e da influência que a educação tinha para a sociedade industrial, considerando-a como uma instituição ampla, para além dos muros escolares.

Hoje, a educação torna-se visível no momento em que emancipa o indivíduo, tornando-o um cidadão melhor, consciente dos seus atos ou quando o insere socialmente, fazendo dele parte de um todo social. A visibilidade se apresenta também quando a educação é vista, na sociedade capitalista contemporânea, como elemento importante de conquista e ascensão social. Já a sua invisibilidade, se esconde quando ela faz parte do projeto de manutenção da ordem estabelecida, quando oprime o indivíduo na sua tentativa de modificação da realidade. Ou até mesmo quando seleciona aqueles que ocuparão determinados cargos sociais de dominação. Nesse cenário, vejo que devemos, enquanto professores/pesquisadores, tornar visível aquilo que não salta aos olhos, enxergando vis a vis que a tendência educacional atual é alijar as potencialidades humanas, seja pela burocratização, pela exploração ou pela manutenção da ordem.

O desacordo, descompasso ou divórcio, anunciado por mim nesse artigo, propõe que nos atentemos ao que ocorre dentro dos muros escolares, mas também aquilo que vem ocorrendo fora, na tentativa de conciliar e casar essas diferentes formas de educação. Os métodos atrasados das escolas atuais (que parecem ainda serem as mesmas escolas do período de Durkheim, com suas regras e ritos) parecem continuar fabricando, na sociedade contemporânea, indivíduos para cumprir sua função específica e seu local na mão de obra, fortalecendo a divisão do trabalho social. Talvez, poderíamos nos perguntar, como já perguntava Marx no século XIX: será necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino ou falta um sistema de ensino novo para modificar as condições sociais?

REFERÊNCIAS

CARRANO, P; PEREGRINO, M. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. In: **A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 12-24.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. 9 ed. São Paulo: Nacional, 1978.

_____. O ensino da moral na escola primária. **Novos Estudos**. N. 78, p. 59-75, jul. 2007.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n78/08.pdf>>. Acesso em: 20 de julho de 2014.

_____. **Educação e Sociologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LOPES, Paula. **Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber**. Universidade de Lisboa, 2012.

TOMAZETTI, E. M. et. al. Entre o “gostar” de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria, RS. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p 79-94, jan./abr. 2011.

A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: UMA REFLEXÃO DA TRANSFORMAÇÃO DO HOMEM EM MÁQUINA

Elemar Kleber Favreto¹
Rozineide Gomes de Souza Maia

RESUMO

O texto em questão traz uma reflexão a respeito das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e o seu uso dentro de sala de aula. Para tanto, se faz necessário uma abordagem acerca da evolução do homem, da tecnologia e da noção de mente dentro da Filosofia. Assim, num primeiro momento, discutiremos a nova concepção de mente que a filosofia da mente e as ciências cognitivas nos trouxeram, uma concepção muito mais ligada ao avanço tecnológico; num segundo momento, apontaremos como o homem se percebe muito mais próximo de uma máquina nesta concepção de mente; e, num terceiro momento, analisaremos a influência desta concepção de mente e de homem na educação e no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Filosofia. Mente. Máquina. Tecnologia.

ABSTRACT

The text in question brings a reflection on the Information and Communication Technologies (ICT's) and their use within the classroom. Therefore, an approach is needed about the evolution of man, technology and the concept of mind in Philosophy. So, at first, will discuss the new concept of mind that the philosophy of mind and cognitive science have brought us a design much more related to technological advancement, a second moment, we consider how man perceives himself much closer to a machine in this conception of mind, and a third, we will analyze the influence of this conception of man's mind and in education and in the teaching-learning process.

Key words: Philosophy. Mind. Machine. Technology.

1 INTRODUÇÃO

O homem sempre se utilizou de ferramentas para realizar seus trabalhos. Desde o estágio inicial da civilização, como afirma Kenski (2007), os utensílios têm sido usados para ajudar o corpo humano nas tarefas cotidianas (o martelo aumenta a potência do braço e o arado funciona como a mão escavando o solo).

Com o advento da industrialização no fim do século XVIII, seu aperfeiçoamento no século XIX e a intensificação da tecnologia no século XX, esses utensílios passaram por uma

¹ Bacharel, Licenciado e Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE; Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Estadual de Maringá - UEM; Professor do Curso de Filosofia da Universidade Estadual de Roraima - UERR. elemar@uer.edu.br

extraordinária evolução até se tornarem um corpo independente, ou seja, funcionar de forma autônoma, como é o caso de alguns produtos da robótica.

A ideia de criar uma máquina com capacidade de raciocinar equivalente a do ser humano não é nova, desde que Descartes comparou o funcionamento do corpo ao de uma máquina, vários estudiosos vem buscando concretizar tal ideia (CHURCHLAN, 2004). Na contemporaneidade, mais precisamente nos anos 50, com as reflexões dos cientistas Hebert Simon, Allen Newell, Allan Turing, entre outros, surge a área de conhecimento chamada Inteligência Artificial (IA) (KRAUSE, 2009). Apesar da grande evolução da ciência e do avanço significativo da IA nos últimos anos, o homem ainda não conseguiu a façanha de criar uma máquina pensante, a área de IA tem contribuído muito para o desenvolvimento de outras áreas, como a computação e a robótica.

Nos dias atuais, há uma grande variedade de tecnologia e equipamentos eletrônicos no meio social, de forma que a sociedade parece não conseguir mais viver sem eles. Não há como negar que as máquinas fazem parte da nossa vida e que necessitamos delas para, praticamente, todas as atividades que realizamos hoje. Desde atividades simples (como cozinhar, lavar roupas, enviar um recado, estudar, etc.), até as mais complexas (como fabricar um carro, uma casa, etc.). Chegamos ao ponto de que a máquina tornou-se uma espécie de extensão da mente humana, já que os computadores passaram a desenvolver atividades que eram exclusivamente humanas (TEIXEIRA, 1994).

Toda essa evolução tecnológica não tem apenas um lado positivo, mas existem também os aspectos negativos; aspectos estes, apontados por teóricos como Michel Serres (1991), que refletem sobre o fato de estarmos nos afastando da convivência e interação social. Em sua obra *O Contrato Natural*, Serres denuncia alguns dos aspectos negativos ocasionados pelo desenvolvimento da técnica e a busca desenfreada por novas tecnologias, assim como a destruição da natureza e a falta de ética e solidariedade para com o seu semelhante. Nesse sentido, o homem não consegue ter uma relação respeitosa com os recursos naturais do ambiente em que está inserido, está agindo de forma predatória, causando danos irreparáveis ao planeta e a si próprio, já que ele também é parte da natureza.

O que podemos constatar é que no início da Idade Moderna o pensamento que tínhamos sobre o desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias eram bastante otimistas (até demais!), pois acreditávamos que o avanço das ciências e das tecnologias traria uma sociedade mais justa e solidária, infelizmente não foi o que aconteceu.

Atualmente é inegável o progresso e o avanço nas ciências e nas tecnologias, no entanto, contrastando com isso, podemos ver muita desigualdade social. Uma minoria de pessoas ricas, com acesso aos bens materiais e culturais, e uma maioria pobre, que não possui acesso nem ao menos às necessidades básicas, como: alimentação, moradia, saúde e educação.

Devemos ter consciência de que todas as mudanças e transformações tecnológicas, que vêm ocorrendo nas últimas décadas, trouxeram não apenas benefícios, mas também malefícios, como por exemplo: o desemprego gerado pelo uso de máquinas e computadores nas fábricas e indústrias, em substituição ao trabalho humano; uma grande quantidade de pessoas sem acesso às novas tecnologias, principalmente nas regiões norte e nordeste do Brasil; e, a negação de acesso aos bens culturais existentes no meio social em que muitas pessoas vivem.

A escola, enquanto espaço privilegiado de interação social (KENSKI, 2007), não pode fechar os olhos para a desigualdade existente na sociedade, pelo contrário, deve cumprir com a sua função social, promovendo não somente o acesso ao uso dos equipamentos tecnológicos, mas também oferecendo uma formação crítica de qualidade, que possibilite ao educando a autonomia intelectual para lutar por uma sociedade mais justa e solidária.

Uma educação que não só inclua o educando na era digital, mas que também discuta a própria tecnologia é uma educação preocupada com os rumos que a sociedade está tomando ultimamente, já que a tecnologia faz parte do cotidiano do homem. Não há como escaparmos deste avanço tecnológico, o que podemos fazer é refletir sobre ele.

Pensando nesta reflexão é que dividimos este trabalho em três partes principais: na primeira parte, discutiremos a nova concepção de mente que a filosofia da mente e as ciências cognitivas nos trouxeram, uma concepção muito mais ligada ao avanço tecnológico; na segunda parte, apontaremos como o homem se percebe muito mais próximo de uma máquina nesta concepção de mente da filosofia e das ciências cognitivas; e, na terceira parte, analisaremos a influência desta concepção de mente e homem na educação e no processo de ensino-aprendizagem.

2 AS CIÊNCIAS COGNITIVAS E A NOVA CONCEPÇÃO DE MENTE

Dentro da filosofia da mente, que dá base para as ciências cognitivas (um conjunto de ciências que convergem para uma reflexão a cerca da mente e do corpo humano), ainda não

há uma única teoria que dê conta de explicar, de modo consistente, o que é o homem. Ainda há uma grande disputa entre duas principais correntes: o dualismo e o materialismo.

Quando Descartes comparou o funcionamento do corpo com o funcionamento de uma máquina, ele possibilitou que outros estudiosos iniciassem o processo de construção de máquinas que reproduzissem as ações da mente humana. Ele criou uma nova perspectiva de homem e de máquina.

Segundo Churchland (2004), um dos primeiros a se apropriar das ideias de Descartes foi Gottfried Leibniz, matemático e filósofo alemão, que elaborou um aparelho que realizava operações matemáticas de adição e subtração. Ele também acreditava que seria possível criar uma linguagem totalmente lógica, em que o pensamento fosse traduzido através de cálculos. Atualmente, sabemos que Leibniz tinha razão nas suas afirmações, pois a linguagem utilizada pelos computadores é puramente lógica.

Um século após, o médico e filósofo francês, Julien de la Mettrie se opôs às ideias de Descartes, afirmando que não haveria uma dicotomia entre o físico e o mental, mas que as atividades mentais seriam resultado de ações da própria matéria (CHURCHLAND, 2004). As ideias de La Mettrie serviram de base para o avanço da construção da inteligência artificial. Atualmente, são poucos os céticos sobre a possibilidade de se construir uma inteligência artificial que seja idêntica à inteligência natural do ser humano, ou seja, uma máquina que possua consciência.

A definição de consciência não é algo simples, mesmo assim, em linhas gerais, podemos apontá-la como o conjunto de experiências integradas que a mente tem da realidade externa e interna (COSTA, 2005). Podemos até mesmo dizer que não existe consciência sem experiência, assim como o conceito de consciência é coextensivo ao conceito de mente, um não existe sem o outro. O conceito de experiência, que aqui mencionamos, é retirado da obra do filósofo australiano David Armstrong², que relaciona a consciência com a experiência, definindo-a de dois modos: “consciência perceptual” e “consciência introspectiva”. A consciência perceptual seria aquela que utiliza os sentidos (visão, audição, tato) para experimentar o mundo externo. Já a consciência introspectiva se refere à reflexão, ou à autoconsciência. Podemos dizer que estes dois modos da consciência são as experiências que a mente têm da realidade interna dos nossos estados mentais.

² No ano de 1961, David Malet Armstrong escreveu sua primeira obra sobre a teoria da percepção, denominada de Perception and the Physical World, onde defendeu que a percepção não passava de uma aquisição de crenças e informação, abaixo, portanto, da linguagem sobre o ambiente e o estado corpóreo de quem percebe.

Ainda com relação à consciência, os filósofos Thomas Nagel, David Chalmers e Colin McGinn situaram o problema da seguinte forma (não no formato de uma classificação, ou do estudo de seus traços característicos): como pode ser possível, em um mundo totalmente físico, existir algo subjetivo como a consciência? (COSTA, 2005).

John Searle e Daniel Dennett consideraram o problema da consciência um pseudoproblema, pois, segundo eles, ainda não temos uma ciência que consiga explicar minuciosamente o funcionamento do cérebro. Seria necessário um grande amadurecimento da neurociência para esclarecer a composição neurobiológica do material sensível cerebral, além de descobrir como, através dele, é gerada a percepção e a representação. Para esses filósofos, no futuro a consciência será entendida como uma propriedade física emergente da matéria e deixará de ser um mistério (COSTA, 2005).

Paul Churchland (2004), por outro lado, em sua obra *Matéria e Consciência*, diz que o que permitiu o avanço dos estudos sobre a mente humana, e seu funcionamento, foi o surgimento da ciência moderna. Com ela foi possível desvendar as leis que regem o comportamento das coisas e as suas propriedades não observáveis, como são os casos: dos átomos, das moléculas, dos genes, das ondas eletromagnéticas, entre outros.

Sendo a mente humana algo que não é passível de observação direta, os estudiosos se utilizaram do mesmo método utilizado pelos cientistas modernos para desvendar os segredos da mente, ou seja, se utilizaram do método indutivo e experimental de Bacon e Galileu. Por exemplo, atualmente a metodologia mais utilizada para a investigação da mente e de seus estados é a formulação de *Hipóteses explicativas*³. As *Hipóteses explicativas* não têm a pretensão de dar uma solução definitiva para a questão mente/corpo, mas sim aproximar-se ao máximo de uma suposta verdade.

Para compreendermos a concepção contemporânea de mente é preciso nos referirmos à concepção clássica, já que um conceito parece se contrapor ao outro, por isso, abaixo apresentaremos tais definições.

A filosofia da mente clássica considera que a introspecção é algo totalmente diverso de nossa percepção da realidade externa, visto que a apreensão que fazemos dela é sempre mediada por sensações ou impressões. Sendo assim, a apropriação do mundo exterior seria problemática e indireta, ao passo que na introspecção o conhecimento se daria de forma

³ A concepção positivista de ciência tem como base, principalmente, a observação dos fenômenos tais como eles ocorrem. No início, os estudos sobre a mente consistiam em observações das manifestações externas do comportamento humano. Atualmente ainda está baseada em observações, entretanto, observações de dados colhidos por equipamentos de leitura das ondas cerebrais, como por exemplo: o PET, EEG, MEG e fMRI.

direta, sem mediação alguma. Assim, pelo fato da mente não necessitar de mediadores, considera-se, pelo menos na concepção tradicional, que o conhecimento obtido por ela é verdadeiro e infalível.

Os argumentos da concepção tradicional da filosofia da mente, apesar de serem razoáveis, podem sofrer objeções se colocados sob uma perspectiva naturalista e evolucionista da mente. O cérebro, analisado sob estas perspectivas, é visto como um beneficiário da realidade externa. Portanto, o que teria possibilitado a evolução da mente seriam, necessariamente, os conhecimentos quantitativo e qualitativo da realidade externa, e não o conhecimento de si mesma.

Sendo assim, a habilidade que a mente possui de autoconhecimento pode ter surgido simultaneamente à apropriação da realidade externa, ou em decorrência dela, como uma necessidade de apreender melhor o ambiente. Por conseguinte, não há motivos para se afirmar que em um processo evolutivo a autopercepção tenha se tornado fundamentalmente distinta da percepção exterior e, por isso, infalível.

O argumento da concepção tradicional, portanto, torna-se uma falácia quando diz que o autoconhecimento da mente é verdadeiro e infalível pelo fato de que não podemos enganar a nós mesmos. Na verdade, podemos sim acreditar que algo é verdadeiro, quando, na verdade, é falso, desde que não tenhamos conhecimento que ele seja falso.

Aplicando esse raciocínio para o conhecimento da mente, podemos dizer que ocorrer de modo semelhante, já que podemos cometer erros no processo de autoconhecimento, só que não os identificamos por falta de mecanismos adequados que explicitem os mesmos.

Na concepção contemporânea de mente, adotada neste trabalho, a mente deve ser compreendida como o resultado de todas as experiências internas e externas que o indivíduo vivencia ao longo de sua vida, desde o seu nascimento. O desenvolvimento da mente, assim como do ser humano, envolve aspectos individuais e coletivos e possui níveis distintos que variam de pessoa para pessoa.

Como já mencionamos anteriormente, são vários os autores e os conceitos de mente que temos hoje. Neste trabalho, por abordar a relação entre o homem e as tecnologias, fizemos a opção pelo conceito de David Armstrong que defende a ideia, como vimos, de que a mente é um conjunto de estados mentais que possuem identificação com estados físicos, ou seja, a mente é uma relação entre as diversas experiências do indivíduo, tanto internas quanto externas.

3 O HOMEM-MÁQUINA E O AVANÇO DA TECNOLOGIA

Atualmente, a tecnologia está tão avançada que o homem se observa cada vez mais ligado a ela, de modo que não conseguimos mais nos perceber sem o uso da mesma. Nos dias atuais, as máquinas estão presentes em nosso cotidiano de forma intensa, realizando não apenas trabalhos manuais, mas também tarefas mais complexas que se assemelham às da mente humana.

Ao estudarmos os primórdios da tecnologia, quando o homem conseguiu produzir suas primeiras ferramentas, verificamos que a finalidade e o uso da mesma era a sua sobrevivência. Com o passar do tempo, o uso dos equipamentos e máquinas foi ficando cada vez mais contínuo, tornando-se evidente que em nossa sociedade eles já não possuem mais a mesma finalidade que no início da história humana.

Regis de Moraes, em sua obra *Filosofia da Ciência e da Tecnologia*, apresenta o tema de forma crítica e contextualizada, de modo que nos leva a ter um olhar filosófico sobre a técnica e a tecnologia desde a antiguidade até os dias atuais. O autor nos faz questionar se, de fato, essa intensa produção e uso da tecnologia tem contribuído para a resolução dos problemas sociais, econômicos e ambientais, presentes nos dias atuais. A propaganda sobre os benefícios e vantagens das novas tecnologias é feita de forma ostensiva pelos meios de comunicação de massa, de maneira que as pessoas veem a questão de forma unilateral, como se não houvessem aspectos negativos, somente positivos.

Podemos citar, como exemplo, a plantação da soja transgênica, que sofreu modificações em laboratório com a finalidade de aumentar a produção de farelo para o gado, que, por sua vez, bem alimentado, produziria mais alimento para as pessoas. O que foi veiculado na mídia é que esse tipo de soja iria ajudar a acabar com a fome no mundo, pois ela iria aumentar a quantidade de rebanho bovino, que, por sua vez, iria alimentar mais pessoas, reduzindo o problema da fome. Entretanto, aqui no Brasil pelo menos, o efeito tem sido o contrário, o aumento da plantação de soja aumentou a quantidade de latifundiários e reduziu a agricultura de subsistência, gerando escassez de alimentos. A agricultura de subsistência é responsável pela produção de feijão, arroz, trigo e milho, que são a base da alimentação dos brasileiros; como a maior parte das terras usadas para agricultura de subsistência está sendo utilizada para a plantação de produtos de exportação, entre eles a soja transgênica, a promessa de termos mais alimentos com menor preço não se concretizou.

Outro aspecto que merece destaque é a enorme quantidade de lixo e de “resíduos eletrônicos” lançados no ambiente diariamente. Esses materiais, que são descartados sem nenhum tratamento, estão contaminando o solo e as fontes de água potável. Nunca se produziu tanto lixo como atualmente, assim como nunca se produziu tantos equipamentos eletrônicos, e a rapidez com que se tornam obsoletos é a mesma velocidade com que são produzidos.

Ao refletirmos sobre tais aspectos, percebemos que a relação entre o homem e a tecnologia tornou-se uma relação de dependência; uma dependência que está sendo criada, já que as indústrias que produzem os equipamentos eletrônicos não têm mais a finalidade de suprir as necessidades básicas de sobrevivência do homem, mas manter o consumo e, com ele, o *status quo*. Com tal finalidade, a natureza tem sido depredada, não existindo mais uma relação de interdependência entre o homem e a natureza. As pessoas já não conseguem mais se perceber como parte da natureza, pois a exploração dos recursos naturais tem sido aterrador nas últimas décadas. Florestas dizimadas, rios com cursos desviados, animais extintos, atmosfera cada vez mais poluída, tudo em nome do progresso tecnológico e científico.

A mídia de massa nos convence, a todo o momento, de que necessitamos ter um computador mais veloz e potente, que não é possível sobreviver sem um celular de última geração e, assim, mais e mais máquinas estão sendo produzidas para satisfazer o desejo voraz das pessoas por novas tecnologias. A presença maciça de tais máquinas na vida das pessoas tem influenciado no comportamento das mesmas. Com o advento da internet, por exemplo, os indivíduos passaram a ter dificuldade de se relacionar com os outros fora dos ambientes virtuais.

Outra influência maléfica na vida das pessoas, resultante do uso indiscriminado das máquinas, é a passividade diante de determinadas situações do cotidiano. As pessoas estão muito acostumadas a simplesmente apertarem um botão para obter uma resposta, que, quando é necessária uma postura reflexiva, simplesmente não conseguem mais pensar de forma autônoma.

Deste modo, a cada dia que passa o ser humano parece estar se desumanizando, tornando-se cada vez mais insensível e previsível como uma máquina, ao passo que as máquinas passam, cada vez mais, a possuírem características que eram exclusivas do homem. Enquanto a inteligência natural (exclusividade do homem) se atrofia cada vez mais, a inteligência artificial se desenvolve a passos largos.

4 A EDUCAÇÃO NA ERA DA TECNOLOGIA

Considerando a nova concepção de mente que as ciências cognitivas apontam, além da relação entre o homem e a tecnologia (uma relação tão profunda que nos faz, muitas vezes, confundir o homem com uma máquina), precisamos refletir sobre como isso afeta o processo ensino-aprendizagem e a própria concepção de educação atualmente.

Assim como nos demais espaços sociais, o uso de novas tecnologias está presente nas escolas, influenciando tanto os que ensinam quanto os que aprendem.

Quando as máquinas começaram a ser utilizadas em larga escala dentro das fábricas, elas modificaram o comportamento dos trabalhadores. Acreditamos que nos espaços escolares isso não seja diferente. Atualmente as escolas estão recebendo cada vez mais equipamentos eletrônicos, tais como: computadores, projetores, tablets, câmeras digitais, etc. A propaganda oficial do governo afirma que estes equipamentos devem auxiliar os discentes no processo de aprendizagem, de modo que possam aprender mais e melhor. Já não é mais novidade encontrarmos equipamentos eletrônicos, principalmente de áudio e vídeo, nas escolas, além de computadores conectados à internet. Apesar de todo esse aparato eletrônico que tem sido instalado nas escolas, as estatísticas não mostram que os estudantes brasileiros estejam tendo uma aprendizagem significativa, pelo contrário, elas parecem revelar índices cada vez mais baixos dos almejados pelas políticas educacionais.

Por exemplo, a meta três do documento *Todos Pela Educação*⁴, elaborado pela sociedade civil organizada, que tem como título *Todo aluno com aprendizado adequado à sua série*, revela uma situação bastante desafiadora. A meta é alcançar, em 2022, 70% dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio com aprendizado adequado a estas séries, entretanto, atualmente o percentual não chega a 35%. Assim, a questão que permanece é: como alcançar tal meta, se em mais de dez anos os índices educacionais apontam um crescimento de menos de 10% neste quesito?

O que queremos dizer é que temos consciência de que não é apenas a presença ou ausência de equipamentos eletrônicos nas escolas a causa dos baixos índices de aprendizagem dos alunos, a questão é muito mais ampla, envolvendo desde mudanças no currículo nacional, até a valorização de professores do Ensino Básico. O que podemos notar, deste modo, é que

⁴ O movimento Todos Pela Educação foi organizado pela sociedade civil e tem como principal finalidade a qualidade da educação no Brasil. Para isso, foram elaborados objetivos e metas que devem ser atingidas até o ano de 2022. Para compreender melhor tal movimento e quais são as outras metas elaboradas por ele, consultar os relatórios no site www.todospelaeducacao.org.br.

não basta lotar as escolas com equipamentos eletrônicos, é preciso, primeiro, que os professores sejam treinados para trabalhar com estes equipamentos; segundo, que tanto os professores quanto os alunos possam ter uma postura crítica quanto aos mesmos.

Assim, as tecnologias de informação e comunicação (TIC's) podem e devem contribuir para uma aprendizagem significativa no âmbito escolar. Entretanto, queremos chamar a atenção, como dito, para a necessidade de se pensar criticamente sobre a forma como esta tecnologia está sendo inserida dentro das escolas. Não basta adquirir a tecnologia, é preciso pensar o que fazer com ela⁵.

Uma das finalidades, por exemplo, da educação básica é formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de lutar por uma sociedade mais justa e solidária. É preciso analisar se, de fato, o uso de equipamentos eletrônicos tem auxiliado na conquista desse objetivo.

Temos deste modo, que fazer o seguinte questionamento: os discentes estão verdadeiramente se tornando mais autônomos e criativos, em relação a construção do conhecimento nos espaços educativos, com a chegada das novas tecnologias?

Não podemos aceitar que a escola seja equiparada a uma fábrica, onde, de um lado, entram alunos e, de outro, saiam cidadãos. Cidadãos estes capazes de votar, de trabalhar e consumir, entretanto, sem que tais experiências sejam refletidas, pensadas e analisadas; ou seja, sem que tenham consciência de suas ações. Não podemos consentir que os alunos se tornem cada vez mais semelhantes aos trabalhadores das grandes fábricas, que simplesmente apertam botões e parafusos, sem reflexão, sem precisar ter um real encontro com o pensamento, tornando-os cada vez mais parecidos com máquinas e menos com humanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações sociais ocorridas após a inserção de novas tecnologias, nos espaços de trabalho e nas escolas, requerem de todos, em especial daqueles que atuam em instituições escolares, uma reflexão sobre a forma e a finalidade de utilização dos equipamentos de informática como ferramentas pedagógicas, já que isso implica em uma nova maneira de conceber o processo de ensino-aprendizagem.

⁵ Para uma reflexão mais apurada acerca das TICs, principalmente como elas podem contribuir para o desenvolvimento da educação básica, conferir: SOUZA, Isabel Maria Amorim de; SOUZA, Luciana Virgília Amorim de. O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. GEPIADDE. Itabaiana: Ano 4, Volume 8, 2010; FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, Dêlcia (Org.). Ser Professor. 4^o ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 57-72; e, TEDESCO, J. C. Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

Não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que os equipamentos de informática, por si só, garantam a aprendizagem dos alunos; sabemos que para que isso ocorra é necessário planejamento, objetivos educacionais e estratégias que proporcionem o aprendizado significativo.

Para que, de fato, o uso de computadores e tecnologias de informação e comunicação (TIC's) contribua na qualidade do ensino-aprendizagem, não basta apenas ter uma sala repleta de computadores conectados à internet, isso é apenas uma etapa no processo de inclusão social, é necessário também um corpo docente e discente capacitado, com conhecimentos para manusear esses equipamentos e que estejam constantemente em formação sobre essas tecnologias, já que elas estão sempre se transformando e sendo atualizadas com uma rapidez impressionante. A cada dia surgem novos equipamentos e programas, deixando os atuais ultrapassados.

Outro ponto fundamental para o sucesso de nossas ações dentro do ambiente escolar é conhecermos e compreendermos nossa realidade, já que isso nos permite elaborar um plano coletivo, com finalidades claras daquilo que queremos alcançar através do uso das novas tecnologias na escola, somente dessa forma é que a tecnologia será de fato uma aliada na educação.

O ser humano, ao longo de sua história, sempre foi caracterizado pela capacidade de reflexão e intervenção na realidade. Nunca, em toda essa história, se fez tão necessária a utilização da nossa capacidade de pensar sobre nossas atitudes em relação aos nossos semelhantes e ao mundo em que vivemos. O homem foi capaz de intervir e transformar o meio ambiente, porque pensou e, com isso, conseguiu antever o futuro almejado. No entanto, precisamos refletir sobre tudo o que temos construído e conquistado até o momento. Será que todo o sucesso e inovação tecnológica tem cooperado para a formação de um sujeito mais justo e solidário? Caso não tenha, ainda há tempo de mudarmos de rumo e buscarmos um novo futuro, onde a tecnologia realmente esteja a serviço da humanidade, onde ela não transforme o próprio homem numa máquina, mas o auxilie ainda mais no desenvolvimento de sua humanidade.

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, David M. **Perception and the Physical World**. New York: Humanities Press, 1961.
- ALVIN, Carlos; FAVRETO, Elmar Kleber. *Reflexões sobre o conhecimento moderno frente aos avanços científicos e tecnológicos contemporâneos*. **Griot – Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia – Brasil, v.4, n.2, dezembro/2011. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/griot>>. Acesso em: 06 de jan. 2012.
- CHURCHLAND, Paul M. **Matéria e consciência: uma introdução contemporânea à filosofia da mente**. Trad. Maria Clara Cescato. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- COSTA, Cláudio. **Filosofia da Mente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- FARIA, Elaine Turk. *O professor e as novas tecnologias*. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor**. 4^o ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 57-72.
- JOHANNPETER, Jorge Gerdau (Org.). **Cinco metas do movimento Todos pela Educação**. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/dados-sobre-as-5-metas>. Acesso em: 15 nov. 2012.
- _____. **De olho nas metas 2010**. Disponível em: <[www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/arquivo/sumario_de_olho_nas_metas_2010_pdf\(final\).pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/arquivo/sumario_de_olho_nas_metas_2010_pdf(final).pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2012.
- _____. **De olho nas metas 2011**. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/arquivo/sumario_de_olho_nas_metas_2011_tpe.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).
- KRAUSE, Maico. **História da Inteligência Artificial**. Disponível em: <my.opera.com/maicokrause/blog/show.dml/4375207>. Acesso em: 09 mar. 2013.
- MORAIS, João Francisco Régis de. **Filosofia da Ciência e Tecnologia: introdução metodológica e crítica**. 5^a ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- SERRES, Michel. **O Contrato Natural**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1991.
- SOUZA, Isabel Maria Amorim de; SOUZA, Luciana Virgília Amorim de. **O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola**. GEPIADDE. Itabaiana: Ano 4, Volume 8, 2010.
- TEDESCO, J. C. **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.
- TEIXEIRA, João de Fernandes. **Mentes e Máquinas: Uma Introdução à Ciência Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

A DOCÊNCIA NA VISÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Hugo Norberto Krug¹
Rodrigo de Rosso Krug²
Cassiano Telles³
Camila da Rosa Medeiros⁴
Victor Julierme Santos da Conceição⁵

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar as percepções de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil sobre o ser professor na atualidade. Este estudo caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa descritiva na forma de estudo de caso. O instrumento para a coleta de informações foi um questionário com perguntas abertas, que se direcionaram para os seguintes temas: a) imagem dos professores de Educação Física na sociedade atual; b) fatores que influenciaram na opção pelo magistério em Educação Física; c) características de um professor de Educação Física para atender às demandas atuais; d) fatores que contribuem para que o professor de Educação Física se sinta satisfeito e bem-sucedido, ou insatisfeito, no exercício de sua profissão; e, e) influência dos componentes curriculares cursados para a formação profissional em Educação Física. A interpretação foi à análise de conteúdo. Participaram do estudo vinte acadêmicos do 8º semestre de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil. A partir das percepções dos acadêmicos podemos concluir que boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, entretanto, é certo que as impressões obtidas na formação inicial não bastam para antecipar o restante do desenrolar da profissão, a qual não é possível conhecer sob o ponto de vista pré-profissional.

Palavras-chave: Educação Física. Formação de professores. Formação Inicial. Docência.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the perceptions of academics of a course of Degree in Physical Education from a public university in region southern of Brazil about the being teacher today's. This study was characterized by being a research qualitative descriptive in the form of case study. The instrument for data collection was a questionnaire with open questions, that were directed to the next themes: a) image of teacher's Physical Education in today's society; b) factors that influenced in

¹ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM). Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (CE); Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do CE; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM. hnrkrug@bol.com.br

² Mestre em Ciências do Movimento Humano (UDESC); Doutorando em Ciências Médicas (UFSC), rodkrug@bol.com.br.

³ Especialista em Educação Física Escolar (UFSM); Mestrando em Educação Física (UFSM), telleshz@yahoo.com.br.

⁴ Mestranda em Ciências do Movimento Humano (UFRGS), k_milamed@hotmail.com

⁵ Mestre em Educação (UFSM); Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS); Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense, victorjulierme@yahoo.com.br.

choice of mastership in Physical Education; c) characteristics of a teacher of physical education from to meet the demands current; d) factors that contribute from that the teacher of physical education feel satisfied and successful, or dissatisfied, in the exercise of their profession; and, e) influence of components curriculum routed from the formation professional in Physical Education. The interpretation was the content analysis. Participate of study twenty academics of 8th semester of a course Degree in Physical Education from a public university in region southern Brazil. Starting the perceptions of academics we can conclude that much of the profession teaching already is known by student, however, is right that the impressions obtained in the initial formation not suffice from to anticipate the rest of unfold of the profession, the which isn't possible to know under the point de view pre-professional.

Keywords: Physical Education. Formation Teacher. Initial Formation. Teaching.

1 AS CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O CONTEXTO DO ESTUDO

Segundo Sarmiento e Fossati (2011), em tempos recentes, discussões são pertinentes sobre o ser professor, focalizando os processos e práticas formativas, fazendo-se um recorte no preparo do futuro professor para a complexidade do exercício da docência. Nesse sentido, é muito importante desenvolver estudos que mostram como são vistos os professores e as condições docentes a partir da ótica daqueles que estão sendo formados para a docência.

De acordo com Sarmiento e Fossati (2011) a formação para o exercício da docência é inerente ao conceito da profissão docente, sendo um processo que não se conclui ao término da formação inicial, mas é contínuo no decorrer do percurso profissional. Destacam que a formação interfere no sentido e na constituição docente, haja vista, que ambos não são dados a priori, mas sim, resultam de uma construção sociocultural que perpassa as gerações e as experiências de cada pessoa. Assim, é preciso considerar que o professor se constitui “entrelaçado pela trajetória pessoal e profissional” (ISAIA, 2000, p.21).

Já Holly (2000) destaca que “[...] muitos fatores influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam” (p.82).

Neste direcionamento de ideia, a escuta e a problematização das percepções de futuros professores de Educação Física “sobre a profissão docente são fundamentais, pois podem apontar dimensões importantes a serem consideradas em sua formação inicial” (SARMENTO; FOSSATI, 2011, p.47).

Logo, torna-se importante desenvolvermos estudos e/ou pesquisas que venham tratar destas questões, pois, segundo Krug (2010b), devemos voltar olhares para a formação inicial em Educação Física como campo de investigação tendo em vista que todos os cursos de Graduação em Educação Física do país sofreram modificações curriculares a partir da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Graduação em Educação Física – Resolução CNE/CP n. 07/2004 (BRASIL, 2004).

Assim, embasando-nos nestas premissas anteriormente citadas formulamos a seguinte questão norteadora deste estudo: quais são as percepções de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil sobre o ser professor na atualidade?

A partir desta indagação delineamos o objetivo geral do estudo como sendo: analisar as percepções de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil sobre o ser professor na atualidade.

Os objetivos específicos foram os seguintes: a) Analisar a imagem do professor de Educação Física na sociedade atual na percepção de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do sul do Brasil; b) Analisar os fatores que influenciam na opção pelo magistério em Educação Física na percepção de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do sul do Brasil; c) Analisar as características de um professor de Educação Física para atender às demandas atuais na percepção de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do sul do Brasil; d) Analisar os fatores que contribuem para que o professor de Educação Física se sinta satisfeito e bem-sucedido, ou insatisfeito, no exercício de sua profissão na percepção de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do sul do Brasil; e, e) Analisar a influência dos componentes curriculares cursados para a formação profissional na percepção de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do sul do Brasil.

Justificamos a realização desta investigação acreditando que estudos desta natureza podem oferecer subsídios para reflexões que venham a despertar possibilidades de modificações no contexto da formação inicial de professores de

Educação Física, bem como possibilitar uma melhoria da qualidade desses profissionais na atuação docente na escola.

2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO DO ESTUDO

Esta investigação caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa descritiva na forma de estudo de caso. Segundo Godoy (1995) a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise das informações. Ela envolve a obtenção de informações descritivas sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto dos pesquisadores com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação de estudo. Fazenda (1989) ressalta que a descrição é de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são importantes. Conforme Gil (1999) o estudo de caso se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistematizada e precisa.

O instrumento utilizado para coletar as informações foi um questionário com cinco perguntas abertas. Acerca do questionário, Cervo e Bervian (1996) relatam que esse instrumento representa a forma mais usada para coletar informações, pois possibilita buscar o que realmente se deseja atingir. Colocam ainda que o questionário é um meio de obter respostas por uma fórmula que o próprio informante preenche. Como procedimento de construção do instrumento, todas as questões foram elaboradas a partir do problema de pesquisa, levando em consideração os objetivos específicos desta investigação.

A interpretação das informações coletadas pelo questionário foi realizada através da análise de conteúdo, definida por Bardin (1977, p.42) como um,

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Bardin (1977) a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais: 1ª) *A pré-análise* – trata do esquema de trabalho envolvendo os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) *A exploração do material* – corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, a leitura de documentos, categorização, entre outros; e, 3ª) *O tratamento dos resultados* – onde os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que essa etapa de interpretação deve ir além dos depoimentos manifestados.

Participaram do estudo vinte acadêmicos do 8º semestre de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil. Consideramos que os acadêmicos no final do referido curso teriam mais pertinência para opinar sobre as questões levantadas pelo estudo. A escolha dos participantes aconteceu de forma espontânea, em que a disponibilidade dos mesmos foi o fator determinante. Molina Neto (2004) coloca que esse tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade de informações disponibilizadas pelos colaboradores. Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as suas identidades foram preservadas.

3 OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES: AS PERCEPÇÕES DOS FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados pelos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise. Essa decisão está em consonância com o que afirmam Minayo; Delardes e Gomes (2007) de que categorias de análise são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos gerados a partir da pesquisa de campo, sob um título genérico. Destacam que a categorização pode ser construída tanto previamente quanto pode surgir como resultado da análise do material de pesquisa. Nesse estudo tivemos as categorias de análise construídas previamente.

A seguir, apresentamos o que expuseram os futuros professores de Educação Física sobre a profissão docente na atualidade, pois, segundo Sarmiento e Fossati (2011), a proposição de espaços e tempos para a escuta e a problematização das percepções de futuros professores sobre a profissão docente

são fundamentais por que podem apontar dimensões importantes a serem consideradas em sua formação inicial.

a) A imagem dos professores de Educação Física na sociedade atual

Nesta categoria de análise sobre a percepção dos acadêmicos estudados a respeito da imagem dos professores de Educação Física na sociedade atual, após a análise das informações coletadas, emergiram *'três unidades de significados'*.

Assim, para *todos (vinte)* futuros docentes estudados a imagem do professor na sociedade atual apresentou-se pela *'negatividade'*. Esse fato está em concordância com diversos estudos realizados, tanto mais recentes ou mais antigos, como na área da Educação Física ou fora dela (GATTI, 2000; KRUG, 2008; SARMENTO; FOSSATI, 2011).

As unidades de significados responsáveis pela imagem negativa do professor de Educação Física na sociedade atual foram elaboradas na sequência a seguir.

'O professor de Educação Física não é visto como um educador' (dezessete citações) foi a principal unidade de significado salientada. Em relação a essa unidade nos reportamos a Luckesi (1992) que afirma que o professor educador é aquele que tendo adquirido o nível de cultura necessária para o desempenho de sua função, dá direção ao ensino e à aprendizagem. Ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação pela humanidade e o educando. O professor deverá fazer a mediação entre os resultados da cultura, ou seja, o coletivo da sociedade e o individual do aluno. O seu papel é o de mediador social entre o universo da sociedade e o particular do educando. Para que possa exercer sua função, o professor deve possuir conhecimentos e habilidades suficientes para poder auxiliar o aluno no processo de elevação cultural. Convém salientar os diversos papéis desempenhados pelos professores de Educação Física na escola na opinião dos acadêmicos estudados: a) *'Promotor de saúde'* (cinco citações); b) *'Treinador de esportes'* (quatro citações); c) *'Recreacionista'* (três citações); d) *'Tapa furo'* (duas citações); e) *'Rolador de bola'* (uma citação); f) *'Não ensina nada'* (uma citação); e, g) *'Reprodutor de movimentos corporais'* (uma citação).

Outra unidade de significado salientada foi *'a desvalorização da profissão professor de Educação Física'* (sete citações). Sobre essa unidade mencionamos Castilho; Charão e Ligabue (2004) que colocam que a desvalorização do professor é

um processo antigo, pois com o passar do tempo essa categoria foi tendo uma mutação, ou seja, aconteceu uma desvalorização profissional, e quem mais sofre são os profissionais da rede pública de ensino. Entretanto, para Krug (2008), ser professor é uma profissão louvável, que merece respeito e consideração pela nobre missão, de quem a exerce, de transmitir seus conhecimentos aos alunos, mas, infelizmente, ocorreu uma deteriorização das condições de formação e da prática profissional do professorado no Brasil, atualmente tão desvalorizado no próprio universo acadêmico, na mídia e na sociedade em geral. Já Gatti (2000) destaca que ser professor do ensino básico tem se mostrado cada vez menos atraente e a baixa remuneração é um dos motivos.

A terceira e última unidade de significado foi *'a baixa remuneração percebida pelo professor de Educação Física'* (uma citação). A respeito dessa unidade citamos Feil (1995) que diz que a manifestação de descontentamento salarial do professor provoca um sentimento de mal-estar profissional ocasionando um fechamento às mudanças e às possibilidades de inovações, gerando alienação e frustração, o que interfere na qualidade do ensino.

Ao fazermos uma análise geral sobre a percepção dos acadêmicos estudados verificamos que esses possuem uma imagem negativa do professor na sociedade atual caracterizada por três fatores determinantes e que dois desses se apresentam como fatores de ordem externa (*'a desvalorização da profissão professor de Educação Física'* e *'a baixa remuneração percebida pelo professor de Educação Física'*) e apenas um fator diz respeito diretamente da ordem do sujeito docente (*'o professor de Educação Física não é visto como um educador'*).

Ainda podemos destacar que estes três fatores citados anteriormente alertam para a existência de uma despotencialização docente, ou seja, uma visão que vê um estado sem políticas dignas de remuneração, e que, além disso, demonstra que já não tem um olhar de reconhecimento sobre a profissão docente.

Estas informações merecem uma atenção especial, pois fica uma pergunta 'no ar': o que move alguém a dedicar-se à docência, mesmo estando ciente de que, possivelmente, exercerá sua profissão em contextos adversos, sem uma remuneração digna e reconhecimento profissional? Nesse sentido, buscamos respostas em Archangelo (*apud* SARMENTO; FOSSATI, 2011) que diz que é importante ressaltar que estes sujeitos sofrem o impacto dos contextos e, como sujeitos, fazem uso dos próprios mecanismos defensivos para enfrentá-los.

b) Os fatores que influenciaram na opção pelo magistério em Educação Física

No processo de análise das informações coletadas, consideramos a percepção dos acadêmicos estudados sobre os fatores (motivos) que influenciaram na opção pelo magistério em Educação Física como uma categoria de análise que deram origem a '*quatro unidades de significados*', as quais foram elencadas a seguir.

'*O gosto pela atividade física e/ou esporte*' (doze citações) foi a primeira unidade de significado manifestada. Krug e Krug (2008a) explicitam que o gosto pelas atividades físicas e/ou esporte é o principal motivo pelo qual às pessoas escolhem a Educação Física como profissão. Entretanto, segundo Santini e Molina Neto (2005), a grande maioria dos ingressantes na Educação Física não aspira ser professor de Educação Física. São ex-atletas ou pessoas que já tiveram contato com a área esportiva e que, quando confrontados com a decisão de escolher uma profissão, optaram por uma que já lhes era familiar, a Educação Física, reduzindo, assim, as incertezas. Nesse sentido, Oliveira (1992) já destacava que o papel a ser desempenhado pelo profissional de Educação Física na escola, não é o de treinador à caça de talentos, e nem tão pouco, o de simples marionete à serviço da elite. O papel do profissional de Educação Física na escola é o de educador.

'*A influência de professores de Educação Física da educação básica*' (sete citações) foi a segunda unidade de significado manifestada. Essa unidade pode ser fundamentada nas palavras de Almeida e Fensterseifer (2007) que dizem que um dos motivos que leva uma pessoa a escolher a Educação Física como profissão, podem ser as relações da pessoa com a disciplina na escola. Assim, segundo os mesmos autores, mesmo que a influência seja negativa, isto é, o professor tenha uma prática pedagógica deficiente, o desejo do acadêmico de significar novas ações para a Educação Física na escola reflete a possibilidade de contribuir para constituir um novo referencial para a disciplina a partir de uma prática diferente. Também citamos Castello (*apud* KRUG; KRUG, 2008a) que destaca que o professor de Educação Física influencia o aluno, quer como pessoa, quer como profissional, tanto pelo que ensina como pelo que faz, pelo bom exemplo que lhes dá. Portanto, essa influência é, antes de mais nada, de pessoa para pessoa, num interrelacionamento amigo, de compreensão, aceitação e respeito mútuos, levando sempre em conta a liberdade interior e a personalidade do outro.

Outra unidade de significado manifestada, a terceira, foi '*a influência de membros da família*' (quatro citações). Quanto a essa unidade mencionamos Folle e Nascimento (2009) que destacam que a influência de familiares no momento da escolha de um curso ligado à docência é um fato comum entre os professores, tanto no Brasil quanto fora dele.

A quarta e última unidade de significado manifestada foi '*o gosto de ensinar*' (uma citação). Krug e Krug (2008a) explicitam que o gosto de ensinar é um dos motivos pelo qual às pessoas escolhem a Educação Física como profissão. Já Cristino e Krug (2007) chamam à atenção de que 'ser professor' não pode se restringir ao ensinar, pois sua atuação vai além do espaço da aula, sua capacitação deve permitir uma atuação consciente em todos os espaços educacionais. Tem-se a necessidade de se romper com a concepção da escola apenas como um espaço para se ensinar. Temos que passar a enxergar esse espaço como local de produção de conhecimentos e saberes; um local, onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo e responsável.

Ao realizarmos uma análise geral sobre a percepção dos acadêmicos estudados sobre os fatores (motivos) que influenciaram na opção pelo magistério em Educação Física verificamos *quatro* diferentes fatores para tal decisão. Entretanto, constatamos que no rol desses motivos ficou evidenciada uma escolha consciente (quando o indivíduo sabe porque está agindo de determinada maneira) dos acadêmicos (*doze* citações) pelo curso de Licenciatura em Educação Física (segunda, terceira e quarta unidades de significados), mas também, uma escolha inconsciente (quando o indivíduo não sabe porque se comporta de determinada maneira) dos acadêmicos (*doze* citações), na primeira unidade de significado. Esse fato também foi constatado no estudo de Krug e Krug (2008a) sobre os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSM. Ainda a respeito dessa situação citamos Santini e Molina Neto (2005) que dizem que escolher uma profissão não é fácil, pois a tomada de decisão é sempre cercada de dúvidas, emoções e influências de diversos aspectos. Entretanto, esses mesmos autores ressaltam que, caso a escolha profissional não tenha sido consciente e coerente com os interesses pessoais, a profissão poderá ser exercida com pouca motivação e, ao longo do percurso profissional, poderão surgir situações de desconforto e frustrações que poderão paralisar e deprimir o professor, trazendo-lhe inúmeras implicações pessoais e sociais. Em contrapartida, esses

autores ainda destacam que, mesmo não havendo convicção na hora da escolha profissional, é possível, após o ingresso da pessoa no curso de Educação Física, desenvolver competências específicas para o desempenho que o trabalho exige, caracterizando, assim, com o passar do tempo o processo de identidade com o curso escolhido. E isso pode ser respaldado por Folle e Nascimento (2009) quando afirmam que a formação e a trajetória de um professor começam pelo processo de escolha de ser docente.

c) As características de um professor de Educação Física para atender às demandas atuais

Nesta categoria de análise sobre a percepção dos acadêmicos estudados relativamente as características de um professor de Educação Física para atender às demandas atuais, após a análise das informações coletadas, emergiram '*cinco unidades de significados*', as quais foram descritas a seguir.

'*Ter conhecimento*' (*dezesseis* citações) foi a primeira unidade de significado ressaltada. Sobre essa unidade mencionamos Matos (1994) que coloca que os conhecimentos são frequentemente designados como os componentes fundamentais da competência pedagógica do professor, pois não há competência sem conhecimentos. Sem conhecimentos não é possível formar capacidades, nem habilidades para a atividade pedagógica, que terão de serem sempre trabalhadas em referências aos conhecimentos. Essa importância particular dos conhecimentos no desenvolvimento da competência pedagógica, resulta do fato de toda a ação consciente depender da existência de variados conhecimentos, pois ninguém faz o que não sabe. O professor tem que possuir conhecimentos objetivos a respeito de tudo o que for relevante para o processo pedagógico.

A segunda unidade de significado ressaltada foi '*ser criativo*' (*seis* citações). Em se tratando dessa unidade citamos Pereira (1988) que afirma que a capacidade de criar, com a atual realidade da Educação Física, é uma característica que o professor deve possuir em alto grau para suprir a existência de condições adversas. Também Galvão (2002) destaca que o professor deve manter a criatividade na sua prática pedagógica.

'*Ser reflexivo*' (*cinco* citações) foi a terceira unidade de significado ressaltada. Essa unidade pode ser respaldada em Farias *et al.* (2011) que dizem que uma das

características do bom professor de Educação Física é ser reflexivo e estimular a reflexão. Também Cunha (1992) coloca que o professor em sua prática deve possibilitar a reflexão para que o aluno seja capaz de construir sua aprendizagem sendo sujeito ativo na mesma. Já Krug (1996b) destaca que a formação profissional que inclui no seu programa um forte componente de reflexão, a partir de situações práticas reais, contribui para que o futuro professor se sinta capaz de enfrentar situações novas e diferentes, de tomar decisões apropriadas e fundamentadas em um paradigma eficaz que interligue teoria e prática.

Outra unidade de significado ressaltada, a quarta, foi '*conhecer a realidade*' (cinco citações). Quanto a essa unidade nos referimos a Marques; Ilha e Krug (2009) que apontam que a realidade do dia-a-dia da escola é uma instância privilegiada para a formação profissional, tanto inicial ou continuada, pois a interação com o ambiente escolar possibilita ter mais conhecimentos sobre os alunos, seus interesses, bem como sobre os professores e a escola como um todo. Já Freire (1996) diz que "ensinar exige a apreensão da realidade" (p.76).

A quinta e última unidade de significado ressaltada foi '*gostar do que faz*' (três citações). Essa unidade pode ser associada a Feil (1995) que diz que gostar do que se faz é um fator determinante para que o professor faça bem o seu trabalho. Já Cunha (1992) salienta que é comum professores afirmarem que gostam muito do que fazem e que certamente repetiriam a opção profissional se lhes fosse dado um novo optar. Os fatores de influência sobre a origem desta opção são variadas. Entretanto, parece ser possível inferir que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino. Para Costa e Nascimento (2009) "o gosto pela profissão parece ser o primeiro quesito para justificar a dedicação à profissão" (p.19);

Ao efetuarmos uma análise geral sobre a percepção dos acadêmicos estudados sobre as características de um professor de Educação Física para atender às demandas atuais verificamos um rol de cinco características. E, nesse sentido, constatamos que essas características coincidem com as de um bom professor citadas no estudo de Krug e Krug (2008b) intitulado "as características pessoais do bom professor na opinião dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM". Nesse sentido, as características de um professor para atender às demandas atuais coincidem com as características de um bom professor, onde é preciso ter conhecimentos, ser criativo, ser reflexivo,

conhecer a realidade e gostar do que faz. Entretanto, ainda podemos citar Krug (2005) que diz que *ser bom professor não é um ESTADO DE SER. É um permanente VIR A SER* (grifo do autor). Também lembramos Cunha (1992) que coloca que o papel exercido pelo bom professor não é fixo, se modificam conforme as necessidades das pessoas situadas no tempo e no espaço.

d) Os fatores que contribuem para que o professor de Educação Física se sinta satisfeito e bem-sucedido, ou insatisfeito, no exercício de sua profissão

A partir das informações obtidas com os colaboradores da investigação, elaboramos '*duas subcategorias de análises*' que deram origem às unidades de significados apresentadas neste momento como fenômenos decorrentes das percepções dos acadêmicos estudados sobre os fatores que contribuem para que o professor de Educação Física se sinta satisfeito ou insatisfeito no exercício de sua profissão. As unidades de significados mostraram '*fatores de satisfação e de insatisfação*'.

Os fatores de satisfação

Esta subcategoria de análise foi decorrente da constatação de que *todos* (*vinte*) acadêmicos estudados manifestaram a existência de fatores que contribuem para que o professor de Educação Física se sinta satisfeito no exercício de sua profissão. Esse fato está em consonância com a afirmativa de Barreto (2007) de que o ofício docente comporta sentimentos de satisfação profissional. Conseqüentemente consideramos que no exercício da docência pré-profissional, isso é, no ECS, aconteça o mesmo preconizado pela referida autora.

Assim, em decorrência desta constatação, identificamos, nesta subcategoria de análise, a existência de '*quatro unidades de significados*', as quais foram elencadas a seguir.

'*O reconhecimento dos alunos e comunidade escolar*' (*doze citações*) foi a principal unidade de significado destacada. Relativamente a essa unidade citamos Barreto (2007) que afirma que o reconhecimento pelo trabalho muito contribui para a satisfação e realização do professor (ou futuro professor). A autora salienta que qualquer ser humano experimenta alegria quando tem suas ações reconhecidas e

bem apreciadas. Saber que seu trabalho está produzindo frutos, que o sorriso estampado na cara dos alunos é uma avaliação positiva do trabalho que se desenvolve e confere muito prazer ao professor (ou futuro professor). Isso funciona como elemento que contribui para mantê-lo motivado a desenvolver um bom trabalho.

'A aprendizagem dos alunos' (nove citações) foi a segunda unidade de significado destacada. Sobre essa unidade mencionamos Silva e Krug (2004) que colocam que a aprendizagem dos alunos é uma das essências do sentimento de satisfação dos professores de Educação Física com a docência na escola. Já Siedentop (*apud* KRUG, 1996a) diz que o ensino deve ser concebido com direção ao processo de aprendizagem e para isso o ensino deve encontrar maneiras de ajudar os alunos a aprenderem a se desenvolverem através de experiências que os levem a crescer em destreza, entendimento e atitudes. Ainda Barreto (2007) afirma que a aprendizagem dos alunos é um dos itens que suscita o orgulho e o prazer de ser professor, pois vemos estampada a satisfação do professor (ou futuro professor).

Outra unidade de significado destacada foi '*atingir os objetivos propostos*' (nove citações). A respeito dessa unidade nos reportamos a Krug (2010c) que coloca que os acadêmicos em situação de estágio quando obtêm sucesso pedagógico em sua docência, conseqüentemente passam a ter um sentimento de satisfação com o que estão fazendo. Já Zacaron *et al.* (1999) dizem que o sucesso pedagógico nas aulas de Educação Física está geralmente relacionado a atingir os objetivos propostos.

A unidade de significado '*a boa relação com os alunos*' (sete citações) foi a quarta e última destacada. Relativamente a essa unidade citamos Silva e Krug (2004) que dizem que a boa relação com os alunos é uma das essências do sentimento de satisfação dos professores de Educação Física com a docência na escola. Para Cunha (1996) a aula é um lugar de interação entre pessoas e, portanto, um momento único de troca de influências. Assim, a relação professor-aluno no sistema formal é parte da educação e insubstituível na sua natureza. Destaca que o aluno espera ser reconhecido como pessoa e valoriza no professor as qualidades que os ligam afetivamente. Barreto (2007) salienta que a relação com os alunos parece ser a presença ou a manifestação concreta do amor que brota no cotidiano da aula. Essa relação, permeada de momentos de prazer e desprazer, mantém o professor (ou futuro professor) animado e numa atitude de permanente construção. Já Picado (2005) descreve os desafios que constituem a relação professor e aluno

afirmando que ao estabelecer contatos e vinculações satisfatórias, o professor (ou futuro professor) experimenta prazer e satisfação profissional, portanto, quando se diz que essa relação motiva o professor (ou futuro professor) a ministrar aula, estamos falando do prazer experienciado nas relações humanas estabelecidas na aula ou fora dela. Tal experiência é capaz de criar um clima salutar, favorável ao sucesso das ações.

Os fatores de insatisfação

Esta subcategoria de análise foi decorrente da constatação de que *quinze* acadêmicos estudados manifestaram a existência de fatores que contribuem para que o professor de Educação Física se sinta insatisfeito no exercício de sua profissão. Esse fato está em consonância com Silva e Krug (2004) que afirmam que o exercício da docência também comporta sentimentos de insatisfação profissional. Conseqüentemente, também consideramos que no exercício da docência pré-profissional, isso é, no ECS, aconteça o mesmo preconizado pelos referidos autores.

Assim, em decorrência desta constatação, identificamos, nesta subcategoria de análise, a existência de '*três unidades de significados*', as quais foram elencadas a seguir.

'*O insucesso pedagógico*' (*nove citações*) foi a principal unidade de significado salientada. Quanto a essa unidade nos reportamos a Krug (2010c) que coloca que os acadêmicos em situação de estágio quando obtêm insucesso pedagógico em sua docência, conseqüentemente passam a ter um sentimento de frustração com o que estão fazendo. Já Zacaron *et al.* (1999) dizem que o insucesso pedagógico nas aulas de Educação Física está geralmente relacionado ao não atingir os objetivos propostos.

'*A indisciplina dos alunos*' (*seis citações*) foi a segunda unidade de significado salientada. Essa unidade pode ser respaldada em Silva e Krug (2004) que afirmam que a indisciplina dos alunos é uma das essências do sentimento de insatisfação dos professores de Educação Física Escolar. Também Krug (2010a) afirma que os piores momentos na experiência docente dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de estágio em sua maioria estão relacionados com os alunos difíceis (indisciplinados) de suas turmas. Já para Garcia

(2004) a indisciplina do aluno é apenas um problema comportamental que deve ser melhor entendido e estudado no ambiente escolar.

A terceira e última unidade de significado salientada foi '*a falta de condições de trabalho*' (quatro citações). Sobre essa unidade nos reportamos a Silva e Krug (2004) que dizem que a falta de espaços físicos e materiais para o desenvolvimento das aulas é uma das essências do sentimento de insatisfação dos professores de Educação Física Escolar. Santini e Molina Neto (2005) reforçam essa afirmativa abordando que a falta e a organização de espaços físicos não fechados para as aulas de Educação Física acarretam vários problemas a serem superados no trabalho docente. Os autores citam como desafios desta carência, por exemplo, as situações climáticas desfavoráveis onde tanto professores como alunos estão expostos ao frio, umidade ou calor excessivo; frequentemente os espaços destinados as aulas não suportam o número de alunos acarretando desordem e atitudes agressivas por parte dos alunos e ainda por se tratar de um ambiente aberto as aulas estão sujeitas a avaliações impróprias de colegas, alunos, pais ou funcionários influenciando dessa forma o bom desempenho das atividades. Também Krug (2010a) afirma que os piores momentos na experiência docente dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de estágio estão relacionados com as condições de trabalho difíceis.

Ao realizarmos uma análise geral sobre a percepção dos acadêmicos estudados sobre os fatores que contribuem para que o professor de Educação Física se sinta satisfeito e bem-sucedido, ou insatisfeito, no exercício de sua profissão verificamos a existência de *quatro* unidades de significados ligadas à satisfação e *três* ligadas à insatisfação. Entretanto, interpretamos que nesse rol de (in)satisfações emergiram dois importantes fatores que devem ser desvelados: 1º) *A influência dos condicionantes sociais* que, segundo Cunha (1992), em uma visão simplista, a função do professor é ensinar e poderia reduzir esse ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. E, nessa definição interferem fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político. Isso quer dizer que não existe neutralidade pedagógica, pois o ensino é um ato socialmente localizado; e, 2º) *As relações interpessoais*, as quais podem oscilar entre as boas e as más relações.

Entretanto, ainda é importante citar Maura e Rodrigues (*apud* FOLLE *et al.*, 2008) que afirmam que a tendência do nível de satisfação profissional dos professores (ou futuros professores) está relacionada à manifestação de vivências afetivas que o docente experimenta no desenvolvimento de sua atuação. Ele pode se expressar da seguinte forma: *satisfação* (quando o sujeito se sente satisfeito com o desenvolvimento de sua atividade profissional, independentemente de obstáculos que tenha que enfrentar); *contradição/indecisão* (quando o sujeito experimenta experiências contraditórias de agrado e desagrado); e, *insatisfação* (quando o sujeito expressa vivências de desagrado com a atividade profissional).

e) A influência dos componentes curriculares cursados para a formação profissional em Educação Física

A construção do conhecimento, a partir das informações obtidas com os colaboradores da investigação, possibilitou a elaboração de '*duas subcategorias de análises*' que deram origem às unidades de significados apresentadas neste momento como fenômenos decorrentes das percepções dos acadêmicos estudados sobre a influência dos componentes curriculares cursados para a formação profissional. As unidades de significados mostraram influências contraditórias: '*uma positiva e outra negativa*'.

A influência positiva

Esta subcategoria de análise surgiu da constatação de que *dezoito* acadêmicos estudados manifestaram uma '*visão positiva*' da influência dos componentes curriculares cursados para a formação profissional.

Como consequência desta constatação, identificamos, nesta subcategoria de análise, a existência de '*cinco unidades de significados*', as quais foram descritas a seguir.

'*Os conhecimentos adquiridos*' (*treze citações*) foi a primeira unidade de significações destacada. Essa unidade pode ser fundamentada nas palavras de Matos (1994) que diz que os conhecimentos são normalmente designados como os componentes fundamentais da competência pedagógica e que sem conhecimentos, não é possível formar capacidades, nem habilidades para a atividade pedagógica,

que terão de serem sempre trabalhados em referência aos conhecimentos. Destaca que o professor deve possuir conhecimentos: a) relativos à disciplina que leciona; b) do conteúdo da matéria da disciplina; c) pedagógico do conteúdo; d) curricular do conteúdo; e) acerca de valores; f) de normas; e, g) de procedimentos. Já Krug (1996a) define competência pedagógica como o domínio da atividade do professor no processo pedagógico. Ela implica o saber, o saber fazer e o fazer.

'*Algumas disciplinas que deram base*' (quatro citações) foi a segunda unidade de significado destacada. Em relação a essa unidade Silva e Krug (2010) colocam que os cursos de formação de professores de Educação Física têm a função de propiciar aos acadêmicos, disciplinas, conhecimentos, estágios, experiências que possibilitem uma base teórica-prática para atuarem na escola. Lopes e Macedo (2011) explicam que a organização do currículo em forma de disciplinas é uma das situações mais questionadas no campo curricular, ao mesmo tempo em que se caracteriza como uma tecnologia organizativa das mais estáveis, justamente por ser entendida como necessária à instituição social escolar. Nessa direção de ideia, Young (2011) explica porque é importante trabalhar o currículo numa perspectiva disciplinar. Para ele, as disciplinas formam a base do desenho curricular e possuem duas características: a) constituem conjuntos relativamente coerentes de conceitos com relações distintas e explícitas umas das outras com regras que definem as suas fronteiras com outras disciplinas e o modo de relacionamento dos seus conceitos; e, b) possuem suas histórias e suas tradições devido ao fato de serem também comunidades de especialistas.

Outra unidade de significado destacada, a terceira, foi '*a atuação nos Estágios Curriculares Supervisionados*' (três citações). Sobre essa unidade mencionamos Bernardi *et al.* (2008b) que dizem que os cursos de Licenciatura precisam propiciar aos acadêmicos experiências profissionais que os coloquem frente ao contexto com o qual irão trabalhar futuramente. São situações em que o acadêmico resgata as suas experiências com o curso, adquiridas por meio das diferentes disciplinas oferecidas, para embasar e oferecer subsídios para a sua atuação como professor. E, entre as disciplinas que constam no curso de Licenciatura em Educação Física, destaca-se o ECS por sua relevância na formação do futuro professor, visto que esse propicia ao acadêmico um contato com a realidade escolar (BERNARDI *et al.*, 2008a) e, segundo Bernardi *et al.* (2008b), na prática pedagógica da Educação Física Escolar e na vivência de situações concretas da docência, o estagio contribui

na organização de como ensinar, bem como no desenvolvimento de um processo de reflexão crítica sobre a sua docência. Nesse direcionamento, Pinto (2002) diz que o estágio deve funcionar como um eixo norteador dos cursos de formação de professores, orientando o trabalho pedagógico das diferentes disciplinas. Dessa maneira, o ECS poderá ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso, como também uma possibilidade de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas (PIMENTA; LIMA, 2004).

'A participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão' (duas citações) foi mais uma, a quarta, unidade de significado destacada. Quanto a essa unidade Maschio *et al.* (2009) colocam que os projetos de ensino, pesquisa e extensão surgem como uma possibilidade de aproximação da realidade escolar na formação inicial de professores, oportunizando experiências variadas e significativas em relação à profissão escolhida. Os autores destacam, ainda, que compreendem a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão como um componente essencial dos cursos de formação inicial e do desenvolvimento dos professores, uma vez que, por meio dessa participação, é possível conhecer novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente. Para Piccin (2005) o desafio, dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, é estimular o desenvolvimento da consciência nos acadêmicos sobre o seu contexto e a sua responsabilidade diante do processo permanente de capacitação e formação, tendo como cenário o próprio espaço de trabalho, no qual o pensar e o fazer são partes fundamentais do processo de aprender e de trabalhar.

A unidade de significado *'a preparação para ser professor'* (uma citação) foi a quinta e última destacada. Relativamente a essa unidade apontamos Silva e Krug (2010), os quais salientam que é na formação inicial que o acadêmico passa a se ver como professor, revendo as imagens e representações da profissão docente e do professor, reconstruindo-as. Zabalza (2004) coloca que a aprendizagem profissional da docência está relacionada às experiências vividas pelos acadêmicos e como eles as organizam, pois, por meio delas, eles se constroem como sujeitos, a partir da trajetória pessoal, escolar, acadêmica, da inserção na cultura; compõem o mundo; entrecruzam-se com as vivências e experiências que vão construindo o mundo da vida e a identidade do futuro profissional.

A influência negativa

Esta subcategoria de análise surgiu da constatação de que **oito** acadêmicos estudados relataram uma '*visão negativa*' da influência dos componentes curriculares cursados para a formação profissional.

Desta forma, como consequência desta constatação, identificamos, nesta subcategoria de análise, a existência de '*três unidades de significados*', as quais foram explicitadas a seguir.

'*Algumas disciplinas inadequadas para a formação do professor*' (cinco citações) foi a primeira unidade destacada. Sobre essa unidade referenciamos Zabalza (2004) que diz que a formação deve ter bem claro onde está o seu norte orientador. Nesse direcionamento, o autor coloca que existem duas possibilidades de orientação: a formação pode estar orientada para a própria pessoa ou para o mundo exterior. Entretanto, qualquer das duas orientações será excludente, incorreta. Por isso, o importante é ver em que parte do *continuum* entre o pólo (o individual) e o outro (o mundo que o cerca) se situa a proposta formativa. Dessa forma, a proposta de formação inicial deve rever as suas possibilidades de orientação e tentar situar a formação não apenas no mundo exterior, centrado no que fazer, no que se deve aprender ou para as atividades profissionais que devam ser desempenhadas, mas também na própria pessoa, sujeito da formação, orientado para o seu desenvolvimento e para a sua realização pessoal. Assim, a formação deve assumir uma função de potencializar o desenvolvimento das capacidades, dos interesses e das necessidades dos sujeitos por meio do equilíbrio entre as exigências externas e o que se supõe crescimento pessoal e recuperação da própria autonomia.

'*A desorganização curricular*' (três citações) foi a segunda unidade de significado destacada. Em relação a essa unidade Brancher e Nascimento (2003) citam a formação inicial como possibilidade de estruturação de conhecimentos teóricos e práticos que subsidiará a intervenção do futuro professor, desde que durante a elaboração de propostas curriculares se reflita sobre quais conhecimentos são relevantes aos futuros professores. Ainda, em relação à construção de um currículo, apontam que é muito importante considerar o panorama sócio-político-econômico-cultural em que este se desenvolverá, pois essa interrelação proporciona análises dos elementos que constituirão o delineamento da área envolvida. Já, de acordo com Fensterseifer (1998), para se obter sucesso no processo de desenvolvimento de um currículo para a formação de professores, são necessárias

reflexões iniciais no que se refere aos critérios a serem utilizados para a sua elaboração. A participação de todos os envolvidos nessa tarefa é essencial para que ele possa ser assumido como responsabilidade de todos, de forma a sistematizar as atividades que constituem o currículo, questionando as experiências vivenciadas como educador e estabelecendo em conjunto as mudanças necessárias.

A terceira e última unidade de significado destacada foi '*a falta de algumas disciplinas na grade curricular*' (duas citações). Em torno dessa questão, segundo Krug *et al.* (2013), é importante considerar que a formação inicial nunca irá abarcar a imensa gama de conhecimentos movidos nas práticas pedagógicas, considerando que o processo educativo envolve múltiplos saberes e alguns deles somente serão aprendidos na prática profissional, como explica Guarnieri (2005, p.5), ao dizer que: “[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar”. Como alternativa para suprir essa necessidade, conforme Krug *et al.* (2013), alguns cursos de graduação oferecem aos acadêmicos as Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs); além disso, existem outros espaços de formação que os acadêmicos podem agregar ao seu processo formativo, como a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Ao realizarmos uma análise geral sobre a percepção dos acadêmicos estudados sobre a influência dos componentes curriculares cursados para a formação profissional verificamos aspectos positivos (cinco unidades de significados) e negativos (três unidades de significados). Nesse sentido, destacamos uma maior influência positiva dos componentes curriculares para a formação profissional sobre a influência negativa. Outra questão a ser considerada foram as unidades de significados relacionadas tanto à influência positiva quanto à negativa que se referem '*à grade curricular e as suas disciplinas*' para a formação profissional. Conseqüentemente, essa situação mostra que, ao existirem influências negativas dos componentes curriculares cursados para a formação profissional, tal constatação é, no mínimo preocupante, uma vez que se trata de uma Licenciatura que, entre os seus objetivos, visa formar profissionais para atuar na educação básica, contudo, em razão dos limites deste estudo, entendemos ser necessário realizar investigações futuras que possam aprofundar essa temática.

4 AS CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS: A INTERPRETAÇÃO DO ESTUDO

Salientamos que as conclusões deste estudo não se findam neste momento, porque muitos outros aspectos podem ser levantados e discutidos em relação a este tema. Assim, o que escrevemos aqui são alguns pontos que os participantes trouxeram em seus depoimentos e que achamos significativos para ser apresentados. E, nesse direcionamento de idéia, nos reportamos a Lüdke e André (1986) que salientam que há necessidade de delimitar os focos de análise, pois “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (p.22) mesmo se tratando de uma pesquisa do tipo estudo de caso.

Então, neste momento, foi fundamental ressaltarmos que este estudo assumiu como objetivo geral *analisar as percepções de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil sobre o ser professor na atualidade* e que a partir de agora explicaremos o seu desiderato.

a) Quanto à imagem dos professores de Educação Física na sociedade atual os acadêmicos estudados possuem uma imagem ‘*negativa*’ caracterizada por três fatores determinantes e que dois desses se apresentam como fatores de ordem externa (*‘a desvalorização da profissão professor de Educação Física’* e *‘a baixa remuneração percebida pelo professor de Educação Física’*) e apenas um fator diz respeito diretamente da ordem do sujeito docente (*‘o professor de Educação Física não é visto como um educador’*). É importante alertar que o conjunto desses fatores denuncia a existência de uma *‘despotencialização docente’*, ou seja, uma visão que vê um estado sem políticas dignas de remuneração, e que, além disso, demonstra que já não tem um olhar de reconhecimento sobre a profissão docente;

b) Quanto aos fatores (motivos) que influenciaram na opção pelo magistério em Educação Física os acadêmicos estudados manifestaram *quatro* diferentes motivos para tal decisão, os quais oscilaram entre uma escolha consciente, isso é quando o indivíduo sabe por que está agindo de determinada maneira (*‘a influência de professores de Educação Física da educação básica’*, *‘a influência de membros da família’* e *‘o gosto de ensinar’*) e uma escolha inconsciente, ou seja, quando o indivíduo não sabe por que se comporta de determinada maneira (*‘o gosto pela atividade física e/ou esporte’*). É importante alertar que caso a escolha profissional não tenha sido consciente e coerente com os interesses pessoais, a profissão poderá ser exercida

com pouca motivação e, ao longo do percurso profissional, poderão surgir situações de desconforto e frustrações que poderão paralisar e deprimir o professor, trazendo-lhe inúmeras implicações pessoais e sociais;

c) Quanto às características de um professor de Educação Física para atender às demandas atuais os acadêmicos estudados apontaram um rol de *cinco* características (*'ter conhecimentos'*, *'ser criativo'*, *'ser reflexivo'*, *'conhecer a realidade'* e *'gostar do que faz'*) que coincidem com as de um bom professor já constante na literatura especializada atual, mas que é importante lembrar que ser bom professor não é um estado de ser, sendo um permanente *vir a ser*;

d) Quanto aos fatores que contribuem para que o professor de Educação Física se sinta satisfeito e bem-sucedido, ou insatisfeito, no exercício de sua profissão os acadêmicos estudados elencaram *quatro* fatores ligados à satisfação (*'o reconhecimento dos alunos e comunidade escolar'*, *'a aprendizagem dos alunos'*, *'atingir os objetivos propostos'* e *'a boa relação com os alunos'*) e *três* ligados à insatisfação (*'o insucesso pedagógico'*, *'a indisciplina dos alunos'* e *'a falta de condições de trabalho'*). É importante lembrar que a (in)satisfação profissional está relacionada à manifestação de vivências afetivas que o docente experimenta no desenvolvimento de sua atuação. A *satisfação* surge quando o sujeito se sente satisfeito com o desenvolvimento de sua atividade profissional e a *insatisfação* quando o sujeito expressa vivências de desagrado com a atividade; e,

e) Quanto à influência dos componentes curriculares cursados para a formação profissional em Educação Física os acadêmicos estudados apontaram *cinco* aspectos positivos (*'os conhecimentos adquiridos'*, *'algumas disciplinas que deram base à formação'*, *'a atuação nos Estágios Curriculares Supervisionados'*, *'a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão'* e *'a preparação para ser professor'*) e *três* negativos (*'algumas disciplinas inadequadas para a formação do professor'*, *'a desorganização curricular'* e *'a falta de algumas disciplinas na grade curricular'*). É importante salientar que a existência de influências negativas dos componentes curriculares cursados para a formação profissional é preocupante, uma vez que se trata de uma Licenciatura que, entre os seus objetivos, visa formar profissionais para atuar na educação básica.

A partir destas percepções dos acadêmicos podemos concluir que boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, entretanto, é certo que as impressões obtidas na formação inicial não bastam para antecipar o restante do

desenrolar da profissão, a qual não é possível conhecer sob o ponto de vista pré-profissional.

Para finalizar, sugerimos a realização de estudos mais aprofundados sobre as percepções dos acadêmicos sobre o ser professor na atualidade, pois as mesmas podem contribuir para uma formação profissional de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. de; FENSTERSEIFER, P.E. Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.2, p.13-36, mai./ago., 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, M. da A. **Ofício, estresse e resiliência: desafio do professor universitário**, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

BERNARDI, A.P. *et al.* Formação inicial: a disciplina de Prática de Ensino como meio de experimentar a Educação Física Escolar. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: UFSM, CE, PPGE, 2008a.

_____. A Prática de Ensino no processo de formação inicial em Educação Física. In: KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P. da R. (Orgs.). **Os professores de Educação Física em formação**. Santa Maria: UFSM, CE, PPGE, 2008b.

BRANCHER, E.A.; NASCIMENTO, J.V. do. Estruturação da prática pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física: um estudo de caso. In: NASCIMENTO, J.V. do; LOPES, A.S. (Orgs.). **Investigação em Educação Física: primeiros passos, novos horizontes**. Londrina: Midiograf, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 07**, de 31 de março de 2004.

CASTILHO, A.L.; CHARÃO, C.; LIGABUE, L. Quanto vale um professor? **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, jun., 2004.

CERVO, A.L; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

COSTA, L.C.A. da; NASCIMENTO, J.V. do. O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v.20, n.1, p.17-24, 1. trim., 2009.

CRISTINO, A.P. da R.; KRUG, H.N. Ensinar é o mesmo que ser professor? Reflexões sobre a formação de professores e as mudanças educativas. In: KRUG,

H.N. (Org.). **Dizeres e fazeres sobre formação de professores de Educação Física**. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2007.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1992.

CUNHA, M.I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I.P. de A. (Coord.). **Repensando a Didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.

FARIAS, W.S. *et al.* O bom professor de Educação Física na ótica de professores e acadêmicos de Educação Física. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, X., 2011, Curitiba. **Anais**, Curitiba: PUCPR, 2011.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FEIL, I.T.S. **A formação docente nas séries iniciais do primeiro grau**: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.

FENSTERSEIFER, A. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.

FOLLE, A. *et al.* Nível de (in)satisfação profissional de professores de Educação Física da educação infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.14, n.2, p.124-134, abr./jun., 2008.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J.V. do. Aderência à profissão Educação Física: estudos de casos no magistério público estadual de Santa Catarina. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.20, n.3, p.353-367, 3. trim., 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Z. Educação Física Escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p.65-72, 2002.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.95, p.101-108, jan./abr., 2004.

GATTI, B.A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun., 1995.

GUARNIERI, M.R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M.R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HOLLY, M.L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

ISAIA, S.I.A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M.C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

KRUG, H.N. A competência pedagógica do professor de Educação Física. In: CANFIELD, M. de S. (Org.). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JtC Editor, 1996a.

_____. **A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física**, 1996. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996b.

_____. Compreendendo a profissionalização dos bons professores através da literatura especializada. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, IX, 2005, Cruz Alta. **Anais**, Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.

_____. Vale a pena ser professor... de Educação Física Escolar? **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.122, p.1-7, jul., 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 13 jun. 2014.

_____. Os momentos significativos na experiência docente nos Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.151, p.1-11, dic., 2010a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd151/os-momentos-significativos-nos-estagios-curriculares-supervisionados.htm>. Acesso em: 06 jul. 2014.

_____. Os licenciandos em Educação Física buscam ou não o bacharelado? Um estudo de caso no CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.144, p.1-8, may., 2010b. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd144/os-licenciandos-em-educacao-fisica-busam-o-bach...>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. Os fatos marcantes do Estágio Curricular na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.14, n.142, p.1-15, mar., 2010c. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd142/estagio-curricular-supervisionado-na-percepcao-dos-academicos.htm>. Acesso em: 06 jul. 2014.

KRUG, H.N. *et al.* Necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Rio Claro, v.8, n.1, p.252-274, 2013.

KRUG, R. de R.; KRUG, H.N. Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas:**

Educación Física y Deportes, Buenos Aires, a.10, n.123, p.1-9, ago., 2008a.
Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/os-diferentes-motivos-da-escolha-da-licenciatura-em...> . Acesso em: 03 set. 2014.

_____. As características pessoais do bom professor na opinião dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.10, n.126, p.1-15, nov., 2008b.
Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd126/as-caracteristicas-pessoais-do-bom-professor-em-ed...> . Acesso em: 03 set. 2014.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M.N.; ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. O acadêmico da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de estágio e sua interação com o ambiente escolar. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n.73, p.1-10, fev./mar., 2009. Disponível em: <http://www.boletimef.org> . Acesso em: 02 set. 2014.

MASCHIO, V. *et al.* Pesquisa, ensino e extensão na formação inicial dos professores de Educação Física: contribuições ao desenvolvimento profissional. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n.73, p.1-9, fev./mar., 2009. Disponível em: <http://ww.boletimef.org/?cana=12&file=2172>. Acesso em: 14 jul. 2014.

MATOS, Z.A. Avaliação da formação de professores. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, a.10, n.11, p.53-78, 1994.

MINAYO, C.; DESLANDES, S.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

OLIVEIRA, A.A.B. de. Analisando a prática pedagógica da Educação Física de Londrina. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina, v.VII, n.13, p.11-14, jul., 1992.

PEREIRA, F.M. **Dialética da cultura física: introdução à crítica da Educação Física do esporte e da recreação**. São Paulo: Ícone, 1988.

PICADO, L. **Ansiedade da profissão docente**. Magualde: Pedagogo, 2005.

PICCIN, C.F. **O Estágio Curricular Supervisionado na formação do licenciado em Educação Física na UFSM: um estudo de caso**, 2005. Iniciação Científica (PROLICEN/UFSM) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, F.M. A Prática de Ensino nos cursos de formação de professores de Educação Física. In: VAZ, A.F.; SAYÃO, D.T.; PINTO, F.M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a Prática de Ensino. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.209-222, jul./set., 2005.

SARMENTO, D.F.; FOSSATTI, P. A docência na visão de futuras professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n.6, p.42-57, jul./dez., 2011.

SILVA, A.R.; KRUG, H.N. Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.14, n.140, p.1-6, ene., 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd140/concepcoes-da-formacao-profissional-na-educacao-...> . Acessado em: 25 jan. 2010.

SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. Os sentimentos de bem ou mal-estar docente dos professores de Educação Física Escolar no ensino fundamental em Santa Maria (RS): um estudo fenomenológico. **Revista Biomotriz**, Cruz Alta, n.02, p.38-46, nov., 2004.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZACARON, D. *et al.* O sucesso pedagógico em Educação Física na opinião dos futuros professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FIEP/1999, 14., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais – Sessões Científicas**, Foz do Iguaçu: FIEP, 1999.

YOUNG. M.F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.48, p.609-624, 2011.

ALGUMAS TÁTICAS PARA A ESTRATÉGIA DO FILOSOFAR NO ENSINO MÉDIO

Helder Félix Pereira de Souza¹
Valquíria Vasconcelos da Piedade²

RESUMO

O presente artigo parte da premissa de que a filosofia no ensino médio é possível a partir da atividade do filosofar. Tal pressuposto remete ao pensamento kantiano e remonta à prática filosófica socrática de que não é possível ensinar o pensamento filosófico, mas o filosofar. Através das observações das aulas de filosofia no Colégio de Aplicação da UFSC e do exercício docente realizado na disciplina de Estágio I, afirma-se que é possível a filosofia no ensino médio na medida em que a entendemos em seu caráter elementar: a atividade de filosofar. E para que esta atividade possa abrir-se ao acontecimento em sala de aula é importante assumi-la como uma estratégia de ensino filosófico no intuito de realizar seu objetivo principal: manter ativo o filosofar. Para isso, algumas táticas são descritas neste ensaio e que podem auxiliar o professor na difícil tarefa e arte de ensinar.

Palavras-chave: Ensino médio. Filosofar. Estratégia. Táticas.

ABSTRACT

This article starts from the premise which philosophy in high school is possible from the activity of philosophizing. This presupposition refers to the Kantian thought and dates back to the Socratic philosophical practice that is not possible to teach philosophical thought, but philosophizing. Through the observations of philosophy classes at the College Application of UFSC and teaching exercise performed in the discipline of Stage I, it is argued that is possible to philosophy in high school in so far as we understand it in your basic character: the activity of philosophizing. For this activity open up for the happening in the classroom is important assume it as a strategy of philosophical education in order to realize your principal objective: keep active the philosophizing. For this, some tactics are described in this article and that may help the teacher in the difficult task and art of teaching.

Keywords: Middle School. Philosophize. Strategy. Tactics.

1 INTRODUÇÃO

Em poucas palavras, ele não deve aprender pensamentos, mas aprender a pensar; não se deve levá-lo, mas guiá-lo, se se pretende que no futuro ele seja capaz de caminhar por si mesmo. É uma maneira de ensinar deste tipo que exige a natureza peculiar da Filosofia [*Weltweisheit*]. Dado, porém, que esta é propriamente uma ocupação apenas para a idade adulta, não é de admirar que surjam

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Direito pela UFSC e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduando em Filosofia pela UFSC. helderfps@hotmail.com

² Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC. Especialista em Artes pela Faculdade de Artes do Paraná - FAP. Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Graduada em Artes Cênicas pela UFSC.

dificuldades quando se quer adaptá-la às capacidades não exercitadas da juventude. O adolescente que saiu da instrução escolar estava habituado a aprender. Agora, ele pensa que vai aprender Filosofia, o que é, porém, impossível, porque agora ele tem de aprender a filosofar. (KANT, Informação acerca da orientação dos seus cursos no semestre de inverno de 1765-1766).

Na primeira parte deste ensaio destaca-se a afirmação kantiana de que não se aprende a filosofia, mas aprende-se a filosofar, presente na *Crítica da Razão Pura* (2001) e em outros escritos. Tal passagem é muito conhecida e muito citada em meio acadêmico quando se discorre sobre o ensino da filosofia e aqui essa ideia é interpretada como uma retomada dos primórdios da filosofia socrática, cujo diálogo é essencial para o filosofar e uma porta de entrada da filosofia no ensino médio.

Na segunda parte, confirma-se a proposição kantiana tomando por base as experiências de observação das aulas de filosofia no Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC e também em uma experiência docente durante o processo do respectivo estágio.

Na terceira parte, apontam-se táticas filosóficas que podem auxiliar a concretização da estratégia filosófica no ensino médio: manter ativo o pensamento através da atividade do filosofar.

Por fim, em considerações finais uma síntese é feita e um breve comentário sobre a importância e a necessidade da estratégia do filosofar no ensino médio brasileiro em uma época onde pensar cada vez mais aparenta estar ‘fora de moda’.

2 O FILOSOFAR

Em passagens finais da *Crítica da razão pura* de Kant, o filósofo de Königsberg discorre sobre a filosofia e o filosofar dizendo que: “Entre todas as ciências racionais (*a priori*) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar.” (2001, p.672).

Destaca-se que Kant associa a filosofia ou o pensamento filosófico a um conjunto arquitetônico conceitual, nos quais os conceitos são concebidos e estabelecidos por quem ousa autonomamente pensar. Tal noção parte da formação de uma história da filosofia como história dos pensamentos filosóficos ou de seus conceitos.

No entanto, o âmbito da filosofia dificilmente se transmite através do ensino, como se fosse algo pelo qual adquirimos posse e domínio simplesmente ao memorizá-lo, como nas

diversas ciências, inclusive tendo a matemática como modelo. Na filosofia é o pensamento que nunca finda sobre as ideias que a faz ser um saber incompleto ou inacabado e, conseqüentemente, inapreensível em sua totalidade. Do contrário, a filosofia não se diferenciaria dos demais saberes e seria mais uma dogmática.

Por esse motivo, podemos pensar sobre os pensamentos filosóficos e seus conceitos, mas não ter como certo e acabado alguma ideia filosófica. Isso indica que há na compreensão filosófica de Kant um aspecto mais originário e fundamental da filosofia como uma atividade do filosofar, muito diferente de uma concepção demonstrativa e puramente expositiva no seu ensino. Segundo o professor e grande intérprete de Kant, Leonel Ribeiro dos Santos,

Kant tem da prática filosófica uma concepção essencialmente investigativa e inventiva. Todo aquele que pensa deve chegar à verdade por si mesmo, servindo as opiniões alheias apenas de matéria para o exercício do próprio talento filosófico. A verdade filosófica não está feita nem dada em parte alguma. Cada qual a extrai da sua própria razão e a legitima perante a própria razão. E é neste sentido que se deve entender a afirmação kantiana, tão frequentemente repetida, segundo a qual não se aprende Filosofia, mas aprende-se a filosofar, não se ensinam pensamentos, mas ensina-se a pensar. (SANTOS, 2013, p.132)

O apontamento do filósofo português evidencia a importância de Kant com a atividade inesgotável do pensamento que não se limita à mera imitação e repetição de outros pensamentos, como muitas vezes constatamos nas aulas de filosofia, mas extrapola esses limites e expande tal atividade através do filosofar por si. É neste sentido que a filosofia adquire seu caráter mais elementar: a maiêutica socrática, em que a tarefa fundamental da filosofia enquanto atividade do filosofar é a de ser parteira de pensamentos. No caso do ensino da filosofia aos jovens, a estratégia básica implica em extrair conhecimentos dos alunos: que se “dê a luz o que tem dentro acerca do saber” (PLATÃO, 2010, p.265) e não somente introduzi-los.

Transferir conceitos abstratos dos pensadores da filosofia, se é que isto é possível, é uma tarefa complexa e maçante para os jovens no ensino médio, que estão sendo inseridos no universo da filosofia e muitos deles tendo o seu primeiro contato com tal saber. Portanto, trabalhar de forma leve os conceitos priorizando o filosofar através da maiêutica socrática é um caminho possível para a filosofia no ensino médio brasileiro.

3 A EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO E O FILOSOFAR MAIÊUTICO

Essa seção apresenta algumas sínteses das observações realizadas nas aulas de filosofia na turma do 3º ano do ensino médio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e que confirmam os apontamentos kantianos expostos anteriormente sobre o filosofar na educação dos jovens. As cinco aulas observadas e uma experiência docente pertinentes à disciplina de Estágio I do curso de Licenciatura em Filosofia da UFSC clarearam a importância da maiêutica socrática na prática de ensino da filosofia no ensino médio.³

Primeiramente, durante as observações de aula, percebeu-se que o professor, prioritariamente buscava mais o diálogo em sala de aula com os alunos sobre temas do cotidiano (correlacionados com temas filosóficos) do que propriamente transmitir os conceitos duros da filosofia. Constatou-se que o professor partia da arte, com filmes, para convidar os alunos para o tema filosófico, mas também se utilizava de conceitos científicos como da psicanálise, por exemplo, para sensibilizá-los. Durante essa primeira parte de sensibilização, o professor preparava o terreno para situá-los nos problemas e assim investigar o tema com a turma através do diálogo direcionado para os problemas filosóficos.

Foi assim quando o professor, com o intuito de abordar o tema do conhecimento e verdade, utilizou o filme “Melancholia” de Lars von Trier (2011) para despertar o pensamento dos alunos sobre os diversos problemas que o filme instiga e as inúmeras questões cotidianas que se conectam, mas orientando-os para o problema filosófico do conhecimento, da crença e da verdade⁴. Durante as aulas, a abertura para o diálogo sobre os problemas suscitados era cada vez mais refinado havendo inúmeras tentativas de conceituação e apropriação do saber pelos próprios alunos. Ao exercitarem as constantes mudanças de pontos de vista sobre o tema, incentivados maieuticamente pelo professor, muitas vezes os alunos passavam a dialogar entre si, momento no qual o professor silenciava e ouvia, para logo em seguida retomar a problematização e não desviar o foco.

Tais modos de proceder do professor demonstraram-se essenciais para o exercício da filosofia no ensino médio, percebendo-se uma grande proximidade com a proposta de ensino baseado no SPIC⁵. Conclui-se que se as etapas do SPIC apontadas didaticamente por Silvio

³ Os nomes foram suprimidos para preservar a privacidade dos alunos e do professor, pois o foco do artigo é destacar a importância do filosofar e como é possível que ele ocorra no ensino médio. O estágio foi realizado no primeiro semestre de 2014 e refere-se à 7ª fase do curso de licenciatura em Filosofia da UFSC.

⁴ Novos problemas de caráter filosófico foram surgindo e o professor aproveitou as aulas para desenvolver melhor outros conceitos com os alunos. Como o conceito de cinismo que abriu margens para falar da escola cínica; o conceito de parésia, etc.

⁵ SPIC: é a abreviação das palavras ‘sensibilização’, ‘problematização’, ‘investigação’ e ‘conceituação’; etapas que caracterizam didaticamente o trabalho numa oficina de conceitos proposta pelo professor Silvio Gallo (2012) como um experimento de ensino filosófico para o ensino médio. Vale a pena conferir sua obra em que trata desta ideia.

Gallo (2007, p.26) ao sinalizar sobre a “oficina de conceitos” forem bem trabalhadas, potencializa-se o ensino da filosofia na educação básica.

É importante notar que as aulas não seguiam uma linearidade e muitas vezes fugiam do tema proposto⁶, ainda mais que o professor jogava com improvisações sobre as falas dos próprios alunos, mas sua estratégia sempre estava presente: guiá-los na tarefa de manter ativo o filosofar através do diálogo e das inversões dos pontos de vista, até certa medida em que eles próprios discutiam entre si, autonomamente.

Durante o período de observações houve a possibilidade de assumir uma aula, o que com muito entusiasmo fiz, ainda mais por estar acostumado ao tema. As impressões foram boas e os cuidados que aprendi, refletindo após a aula⁷, remete, sobretudo, aos cuidados para se preparar uma boa aula.

Ou seja, selecionar um tema filosófico, torná-lo mais apreciável aproximando-o da realidade dos alunos através de uma sensibilização para, por fim, convidá-los a um diálogo sobre o tema; problematizando-o e investigando filosoficamente o problema através da história da filosofia e, na abertura conquistada pelo diálogo e as constantes inversões de pontos de vista, criar conceitos juntamente com os alunos. São esses alguns dos cuidados possíveis que devemos ficar atentos para o preparo de uma aula.

No entanto, o maior aprendizado que tive durante a aula foi a tentativa de possibilitar a maior abertura para ouvir o que os alunos pensam sobre tal tema e questioná-los com provocações. Dica esta aprendida com o próprio professor de filosofia do Colégio de Aplicação e apreendida durante as observações de aula, que confirmam a relevância do filosofar no ensino médio em detrimento de uma aula puramente expositiva.

Uma observação importante que não pode ser deixada de lado foi o constante aturdimento dos alunos em manterem-se conectados aos celulares ou dispersos em conversas paralelas. Talvez isso ocorra com muita frequência e normalidade, pois uma aula que prioriza a abertura para o diálogo e adota uma postura mais liberal com os alunos faz com que fiquem mais à vontade para discutir o tema. Contudo, muitos alunos confundem esse espaço mais

⁶ Como se simplesmente aplicar o SPIC etapa por etapa fosse o segredo para uma aula de filosofia bem sucedida. O SPIC, assim como as táticas aqui expostas, são indicações ou possíveis orientações para que uma aula de filosofia no ensino médio se abra ao acontecimento do filosofar. Uma aula é repleta de cortes, imprevistos e improvisos, e ter como ferramenta algumas orientações é muito melhor do que não ter alguma.

⁷ Merece destaque os diálogos com a professora orientadora do Estágio I da UFSC e meu colega e estagiário que além de possibilitarem o *feedback* da aula permitiram outros pontos de vista que sozinho dificilmente chegaríamos. Além disso, após todas as aulas observadas, discutíamos entre nós, orientados pela professora, as impressões e retrospectos do que observamos e que rendeu ao final da disciplina Estágio I da licenciatura em filosofia na UFSC as reflexões deste ensaio. Nota-se que o filosofar não está presente somente como objetivo das aulas no ensino médio, mas também pode ocorrer durante o Estágio I na licenciatura (e por que não por toda a vida acadêmica e extra-acadêmica?).

livre, possibilitado pelo jogo de confiança entre professor e aluno e que permite que o diálogo sincero aconteça, com liberalidade achando que podem fazer tudo.

Talvez nos equivoquemos ao interpretar Deleuze (2014, p.84), que deixava seus alunos bem à vontade nas suas aulas de filosofia. O que em certo sentido é imprescindível para se estabelecer uma confiança na relação entre a turma e o professor possibilitando que o diálogo aconteça. No entanto, pensando a realidade atual do mundo e a brasileira, muito diferente da época quando Deleuze lecionava na França, talvez seja preciso refletir sobre um mínimo de rigor disciplinar aos jovens para que não se acomodem na preguiça, corporal e de pensamento, (NIETZSCHE, 2009) e se deixem afundar na captura sedutora dos dispositivos tecnológicos, mesmo em sala de aula.

Isso pode ser uma afirmação exagerada, tendo em vista que já estamos em uma era das redes de comunicação e todos nós estamos inseridos nela, mas faz parte do ensino o aprendizado sobre o uso de tais ferramentas tecnológicas, ao menos em sala de aula, enquanto ferramentas. Um dos desafios para os professores da nossa época não é somente competir com tais aparatos, mas guiar os alunos na sua utilização com um mínimo de refinamento, para não serem capturados e utilizados pelos inúmeros dispositivos do modismo tecnológico da atualidade (AGAMBEN, 2010).

Combinar o uso das tecnologias com os temas das aulas pode contribuir para uma potencialização do diálogo com a turma e ser de muito boa ajuda para retirar do sono ou do aturdimento alguns alunos que vagam virtualmente nas redes e perdem o acontecimento real do filosofar em sala de aula.

4 TÁTICAS PARA A ESTRATÉGIA DO FILOSOFAR NO ENSINO MÉDIO

É importante que o professor-filósofo quando atua no ensino médio tenha uma estratégia de ensino claramente desenvolvida bem como suas diversas táticas de aula exercitadas para realizar sua tarefa filosófica educativa com os alunos. A estratégia aqui é pensada no sentido de utilizar todos os meios possíveis a fim de possibilitar que o filosofar com os alunos do ensino médio aconteça, ou seja, manter ativo o pensamento filosófico através do uso de determinadas táticas de ensino.

Como existem diversas táticas para se ensinar a filosofia no ensino médio, adota-se aqui uma grande e eficiente tática e que pode balizar todas as demais: o SPIC, desenvolvido pelo professor e filósofo Silvio Gallo (2012).

De modo geral, esta grande tática consiste em uma etapa do ensino em que os alunos são sensibilizados a fim de serem inseridos e preparados para o tema da aula; conseqüentemente, o tema é problematizado abrindo espaço para um exame de tais problemas na história da filosofia; e, por fim, os conceitos que emergem das atividades anteriores em diálogo com os alunos através dos pensamentos filosóficos, intermediado pelo professor-filósofo, são reproblematicados com o intuito dos alunos, e também do professor, apropriarem-se dos conceitos abrindo a possibilidade de construírem por si mesmos seus próprios conceitos ou ao menos algumas noções conceituais.

De toda essa tática orientadora do ensino filosófico no ensino médio, destaca-se maior importância para a atividade do filosofar, pensado como um jogo dialógico de perguntas e reperguntas entre professor aluno, aluno professor, e entre os próprios alunos; vertendo e invertendo constantemente pontos de vista entre os envolvidos no diálogo.

No entanto, durante a experiência do Estágio I, foram constadas muitas dificuldades para que o filosofar acontecesse nas salas de aula do colégio de aplicação. Como, por exemplo, a enorme facilidade com que os alunos dispersavam-se dos temas das aulas, em conversas paralelas, dormindo, fazendo outras atividades, mexendo no celular ou tablets, etc.
8

Nesse aspecto, são bem vindas as lições de Silvio Gallo sobre o SPIC com o intuito de sensibilizar os alunos para preparar o terreno para o filosofar e também à filosofia. Dispor de exemplos, mídias, assuntos que estão em nosso cotidiano e dos alunos, chamá-los pelo nome⁹, ou se estiverem compenetrados no celular pedir para acessarem a internet e compartilhar uma informação que contribua para o tema da aula, etc., são táticas importantes para retirá-los do aturdimiento e despertá-los para o caminho do filosofar.

⁸ Talvez um dos maiores problemas do ensino nas escolas não seja nem a conversa paralela, a falta de concentração ou até mesmo a preguiça, mas o completo aturdimiento dos alunos com os dispositivos tecnológicos, como os celulares, tablets, etc., que os capturam suas redes virtuais reduzindo sua presença participativa em sala de aula a algo semelhante a vegetais. Esse alerta é importante, pois o que ocorre em sala de aula é somente um reflexo do dia a dia das pessoas que ultrapassa a escola e se alastra por toda vida. Talvez seja possível guiar os alunos e ensiná-los também a utilizar tais dispositivos para que não sejam escravos dessas modinhas tecnológicas que, aliás, é bem característico de nossa época. Ou de fato proibir o uso e somente permitir quando o professor for trabalhar com tais equipamentos.

⁹ O espelho de turma com as fotos e nomes de cada aluno é extremamente importante como ferramenta para conhecer o rosto de cada aluno e estabelecer uma proximidade empática em um primeiro contato do estagiário e a turma ou do professor e aluno, pois permite reconhecer e chamar cada aluno por seu próprio nome, o que desperta maior interesse e atenção na aula para ambos os lados. Permite também identificar quem são os alunos mais participativos, os menos participativos, os que levam a sério as aulas e os que não se interessam, etc., permitindo montar táticas para lidar diretamente com cada um durante as aulas.

Por isso, para potencializar a grande tática do SPIC podemos combinar mais táticas para derivá-las em conjunto e aumentar as possibilidades de que a estratégia do filosofar se abra e até mesmo se realize em sala de aula.

Além dessa sensibilização e sensibilidade em sala de aula, é importante também uma tática-princípio, inspirada em Schopenhauer, que destaca a importância do dizer “simples, claro e ingênuo” (2005, p.33). Consiste em elaborar uma proposta temática claramente definida e desenvolvê-la de forma simples, sem muitos floreios ou eruditismos, para que qualquer um entenda minimamente do que trata o assunto; e por fim, ter em conta a leveza da ingenuidade no sentido de realizar um raciocínio que se desenvolva naturalmente no decorrer da aula, sem artificialidades, ou seja, sem denotar algo que pareça forçado, pouco à vontade, mas tomar as aulas com uma desenvoltura espontânea em que professor e alunos sintam-se bem naquele espaço preparado para o filosofar.

A grande tática do SPIC, atravessada pela tática-princípio da clareza, simplicidade e ingenuidade, consistindo no desenvolvimento de um tema claro e bem definido; uma exposição simples e sem tantos floreios; uma disposição ingênua de abertura para o acontecimento de uma aula filosófica. Tais elementos reunidos são orientações-chaves para se montar uma economia de recursos, conceitos e tempo de aula no ensino médio, que merecem ser exercitados para que toda aula tenha grandes chances de se abrir para o acontecimento filosófico.

Para isso, mais táticas-exercício são importantes para que o professor esteja bem preparado para ir para a sala de aula. Destacam-se três táticas-exercício que podem auxiliar na realização das aulas: as táticas pré-aula, durante-aula e a pós-aula.

Primeiramente, a tática pré-aula consiste em um exercício inicial que antecede a aula, ou seja, serve para o melhor preparo e ensaio da aula. Após o professor ter elaborado e estudado o plano de aula¹⁰, passando-o e repassando-o quantas vezes for preciso mentalmente e em esboço no papel, surge o momento de ensaiá-lo, como em um teatro performático para alunos invisíveis.

Ou seja, o professor poderá ensaiar ao menos três vezes sua pré-aula simulando uma aula com alunos invisíveis, pois tal ensaio permite construir uma noção do tempo/espço de

¹⁰ A etapa de escolha do tema e problema de aula consiste em um conhecimento inicial da turma (que pode ser aferido por um questionário dirigido a cada aluno para perscrutar seus gostos, como muito bem sugerido por uma das estagiárias) que denota predisposição para certos temas e que o professor se aproveita para inspirar os motes de aulas. Após ter delimitado e estudado o tema, o professor elabora o seu plano de aula e monta como será a aula orientando-se pela grande tática do SPIC e a tática-princípio da clareza, simplicidade e ingenuidade. Após reunir todo o material para a aula, exercitá-lo mentalmente e escrever um esboço ou esquema de aula no papel, até chegar a uma aula aproximada daquilo que pretende realizar, está delimitado o plano de aula e o professor está pronto para seguir a etapa da tática pré-aula, ou ensaio concreto de aula com alunos invisíveis.

aula, ter melhor noção da tonalidade e intensidade da voz, do corpo, dos gestos e dos passos; além de inspirar (DELEUZE, 2014) e permitir exercitar a imaginação do que poderia ocorrer durante a aula, o que um aluno poderia perguntar sobre tal e tal coisa, etc. Exercitar essa previsibilidade de aula é preparar-se para a arte do improviso, que está presente e é inevitável em todas as aulas, aproveitando esses momentos fundamentais da melhor forma possível abrindo espaço para a criação do novo junto com os alunos.

Combinar o aqui agora real, ou o que aparece do mundo, com o aqui agora invisível do pensamento (imaginação), amplia as possibilidades do acontecimento de uma aula. É imprescindível, como parte da estratégia de aula, treinar a tática do ‘passar a aula imaginando-a no pensamento’ testando mentalmente todas as suas possibilidades e ‘passar a aula para alunos invisíveis’ simulando em uma sala real como seria de fato a mesma aula pensada anteriormente para alunos invisíveis, e também se possível para alguns colegas, o que futuramente será a aula para os alunos reais do ensino médio.

Aqui a noção de tempo e espaço ganham extrema importância. O aqui agora do espaço tempo visível do mundo é aquele ao qual estamos acostumados: é o tempo cronológico, com delimitações físicas e necessárias. Já o aqui agora do pensamento é sempre presente, ou seja, não há contagem de tempo e medida de espaço necessária, pois sendo um âmbito do pensamento livre para a imaginação, pode ou não contar o tempo e delimitar o espaço, assim o pensamento interiorizado suspende o mundo e o que vigora nele é a imaginação de uma aula em um aqui agora, ou espaço e tempos invisíveis (ARENDDT, 2010). Quando ambos estão bem exercitados, tudo é possível na imaginação reflexiva.

Uma segunda tática importante e que deriva do exercício anterior é a tática durante-a-aula, que consiste em sempre estar no aqui agora da aula, praticando com alunos reais tudo o que fora ensaiado. Isso implica na disposição do professor em estar aberto para o acontecimento-aula, bem preparado através da tática da pré-aula, e pronto para qualquer improviso.

Tal tática consiste em ficar atento a tudo e a todos que estão ali presentes de um modo que nenhum sinal passe despercebido e também não se esquecer da estratégia e táticas desenvolvidas, para que não se percam os objetivos pretendidos na aula. No entanto, é importante tomar extremo cuidado para que durante a aula o aqui agora (espacial e temporal) da relação direta com os alunos, com a sala, com o que esta sendo dito, etc., não seja suspenso pelo intenso pensar ou preocupar-se com a estratégia ou o plano a ser seguido e as táticas a serem usadas. Pois tal deslocamento pode acabar suspendendo o aqui agora da sala de aula deslocando-o para o aqui agora do pensamento (o lugar invisível do pensamento)

comprometendo o jogo com a realidade externa, anulando a ingenuidade do professor e tornando a aula extremamente artificial e mecânica, bem diferente de uma aula com desenvoltura natural e espontânea.¹¹

Alguns cuidados durante o acontecimento de aula são importantes. Por exemplo: se durante a montagem da lousa¹² o professor perceber que uma parte da turma está dispersa, seria interessante aproveitar o momento para construir conjuntamente com os alunos os itens dispostos no quadro ao mesmo tempo em que os explica; outra opção para trazer os alunos para a aula é perguntar mais para os alunos o que eles acham de tal e tal coisa para prepará-los para o diálogo e iniciar a discussão sobre o tema de aula; se muitos estiverem conectados na internet, mexendo em celulares ou tablets, pedir para que pesquisem na internet algo simples, mas pertinente ao tema da aula (como a data de vida e morte de tal filósofo, nome completo do autor de tal obra, de filme, pintura, significado de palavras no dicionário, período histórico, etc.)¹³.

Por fim, o intuito durante-as-aulas é que o professor esteja integralmente presente a fim de usar todas as táticas possíveis como tentativa de se conquistar um espaço livre para que o pensamento filosófico, ou a atividade do filosofar, aconteça em sala de aula entre professor e alunos, alunos e professor, e entre os próprios alunos, com a finalidade de que estes também se presentifiquem no aqui agora da aula e do pensamento. Tudo isso planejado para que uma aula de 45 minutos no ensino médio tenha um bom rendimento, mas que esses poucos minutos possam ser estendidos para as aulas do ano como um todo e conseqüentemente para a vida dos que ali estão presentes e por ali passaram.¹⁴

Por fim, a tática-pós-aula, que consiste em um reexame mental e escrito da aula efetivamente dada, com o intuito de marcar pontos positivos e negativos da aula transcorrida para aprimorar ou desenvolver novas táticas de ensino e descartar ou consertar as falíveis. E

¹¹ Por isso é importante o professor ter sua estratégia de aula bem definida e suas táticas bem exercitadas a fim de organicamente se desenvolverem quando necessárias. Do mesmo modo que no teatro as cenas são ensaiadas e exercitadas para que sejam naturais no decorrer da peça, durante as aulas é necessário o professor também sentir-se à vontade no manuseio de suas próprias ferramentas e deixar à vontade seu público inspirando segurança, confiança e entusiasmo aos alunos.

¹² Caso o professor utilize na aula recursos de mídia (power point, vídeo, projeção de imagem ou texto) convém prepará-los e testá-los com antecedência, a fim de que no momento da aula não seja desperdiçado tempo com tais preparativos e tenha-os disponíveis prontamente. De outro lado, pensar outras alternativas como: enquanto pede uma atividade para os alunos (lerem ou escreverem um texto, etc) o professor vai ativando o equipamento de mídia, ou ter outros recursos em mãos para substituir as multimídias quando falharem.

¹³ Isso talvez seja uma boa tática para guiar os alunos na utilização das tecnologias e orientá-los para uma boa pesquisa na internet indicando alguns sites interessantes para frequentarem, mas também orientando como identificar boas fontes de conhecimento e informação na internet. Há também vídeos e jogos na internet que podem direcioná-los para os assuntos filosóficos, como o jogo 'filosofighter', o vídeo do 'futebol dos filósofos', etc.

¹⁴ Como sugestão de uma atividade mais longa a criação de um diário de pensamentos pode ser muito útil para manter o filosofar ativo por mais tempo e bem exercitado como destacado no artigo *A escrita de si como exercício filosófico para o ensino médio: elaborando um diário de pensamentos* (PIEDADE; SOUZA, 2014).

também para dar um panorama geral da aula a fim de preparar as próximas aulas, mantendo a estratégia do filosofar sempre ativo.

Em suma, falou-se da estratégia da aula de filosofia que é possibilitar e manter ativo o filosofar. Para isso destacou-se a importância das táticas de aula: como a grande tática do SPIC; a tática do dizer claro, simples e ingênuo; a tática pré-aula (tema, esboço mental, escrito, aula com alunos invisíveis, ensaios e re-ensaios); a tática durante-a-aula (manter-se no aqui agora, sensibilidade espacial e temporal, aproveitar toda e cada questão do aluno, instigá-los e entusiasamá-los, tirá-los do aturdimento); a tática pós-aula, que consiste em um reexame mental e se possível escrito das aulas, para poder cada vez mais manter aberto o caminho do pensamento e o filosofar como estratégia de educação filosófica no ensino médio.

É importante lembrar que mesmo com todo esse treinamento, exercício e ensaios, não é possível garantir o acontecimento de aula e que a atividade do filosofar se ative, mas sem tais táticas a possibilidade que uma aula de filosofia no ensino médio se abra para o filosofar podem diminuir, pois o professor vai para aula com menos preparo. Nota-se que toda a aula, assim como uma peça teatral, nunca está definitivamente pronta, acabada, mas ela pode estar mais ou menos, melhor ou pior preparada, ainda mais quando precisa lidar com os improvisos.

A grande tática do SPIC, a tática-princípio e as táticas pré, durante e pós-aulas são fundamentais para que o preparo de aula se torne orgânico no professor e a estratégia do ensino da filosofia entre os jovens da educação básica mantenha aberto o caminho do filosofar para que este aconteça com naturalidade e desenvoltura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a abertura que se pode proporcionar quando a filosofia no ensino médio é enfrentada como a atividade do filosofar, remontando a sua forma mais originária, a maiêutica socrática. Tais lembranças partem da filosofia kantiana que busca manter ativo o pensamento investigativo filosófico e sinaliza suas possibilidades no âmbito da educação, confirmadas com a experiência durante as aulas do Estágio I.

Tomar como estratégia do ensino de filosofia no ensino médio a possibilidade de manter aberto ou ativo o pensamento através do filosofar e utilizando-se para isso as táticas indicadas neste ensaio, constituem-se elementos mínimos que todo o professor e o aspirante a filósofo não podem desconsiderar. Exercitar tais táticas constantemente e inventar e

reinventar outras faz parte não só da tarefa de ensino do professor de filosofia, mas também da abertura ao filosofar.

Se tal tarefa é bem realizada pelo professor e pelos alunos no ensino médio, possibilitando que o pensamento reflexivo se abra para o acontecimento do filosofar em sala de aula, cumpre-se quase por osmose também as exigências mais elementares da LDB para o ensino da filosofia na educação básica: a postura crítica e o preparo para a cidadania dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2010.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- DELEUZE, Gilles. P de Professor. In.: **O abecedário de Gilles Deleuze**. São Paulo: STOA, 2014, p.84. Disponível em:
<<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>> Acesso: 01/06/2014.
- GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In.: SILVEIRA, J.T. Renê; GOTO, Roberto (org.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007, p.15-35. (Coleção Filosofar é preciso).
- _____. **Metodologia do ensino de filosofia. Um didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. III Consideração intempestiva. Schopenhauer como educador. In.: **Escritos sobre Educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Puc-Rio; São Paulo: Loyola, 2009, p.161-259.
- PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- SANTOS, Leonel Ribeiro dos. Kant e o Ensino da Filosofia. In.: **Ensinar Filosofia? O que dizem os filósofos**, coord. por Maria José Vaz Pinto e Maria Luísa Ribeiro Ferreira, editado pelo CFUL, Lisboa, 2013, p.122-135.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre o ofício do escritor**. Organização de Francisco Volpi. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PIEIDADE, Valquiria Vasconcelos da; SOUZA, Helder Félix Pereira A escrita de si como exercício filosófico para o ensino médio: elaborando um diário de pensamentos. In.: **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, nº156, ano XIII, Maio/2014, pp.140-146. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/22588/12979>> Acesso: 10/07/2014.
- TRIER, Lars von. **Melancholia**. Dinamarca: 2011.

O SABER E O PODER: A CONTRIBUIÇÃO DE MICHEL FOUCAULT

Tamara Maria Bordin¹

RESUMO

Refletir sobre as formas com que o conhecimento se faz e sua relação com o poder através da contribuição do pensador francês Michel Foucault, enfatizando a epistemologia do conhecimento e o poder do discurso é o foco principal deste artigo. Para tanto, será utilizada uma obra em especial, intitulada “Arqueologia do Saber”, onde Foucault aborda com maior ênfase tais aspectos. O objetivo maior é elucidar a visão de Foucault referente ao saber e sua relação com o poder, trazendo sua dimensão para a contemporaneidade e para a política educacional.

Palavras-Chave: Michel Foucault. Epistemologia.

Abstract: Reflect on the ways in which the knowledge is and its relationship with the power through the contribution of the French thinker Michel Foucault, emphasizing the epistemology of knowledge and the power of speech is the main focus of this article. To this end, it will be used a special work, titled "Archaeology of knowledge", where Foucault discusses with greater emphasis on such aspects. The main objective is to elucidate the Foucault's vision for the knowledge and its relation to power, bringing its size to the contemporaneity and for educational policy.

Keywords: Michel Foucault. Epistemology.

1 INTRODUÇÃO

O poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2010, p.30)

Nesse artigo pretende-se fazer uma breve abordagem de caráter introdutório sobre um tema amplo e complexo, abordando o filósofo e pensador francês Michel Foucault, sobre a questão do conhecimento e poder, especialmente a relação existente entre estas duas categorias (conhecimento e poder).

O texto se organiza da seguinte forma. Em primeiro lugar, será abordada com maior consistência a constituição do conhecimento, segundo Michel Foucault, efetuando-se um breve resgate de conceitos trazidos por este autor. Depois, destaca-se o poder articulado com o saber, o qual é muito abordado pelas obras literárias de Foucault. Por fim, é elucidado no

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade do Contestado (UNC); Especialização em Controladoria, Auditoria e Perícia pela Universidade do Contestado (UNC); Auditora Interna do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina. bordin.tamara@gmail.com

conceito de discurso, a questão do poder e a sua relação com as formas de controle na sociedade, a fim de responder a pergunta: segundo Michel Foucault, como é alcançado o conhecimento e como este é relacionado com o poder?

Para tanto, a fim de proporcionar clareza ao texto, é importante definir que para o autor em estudo, a produção do conhecimento é organizada pelo o que ele denomina de *Genealogia do Poder*, onde busca esclarecer que a verdade tem uma história, e que esta possui ligação com comportamentos, decisões, lutas, e assim, poder.

Importante mencionar as três abordagens que este autor efetua durante sua trajetória literária. Seu primeiro foco, tendo como obra principal *Arqueologia do Saber* (1969) traz a pesquisa sobre o saber, ao qual investigou até meados dos anos 70; sua segunda abordagem relaciona-se com o poder, trazendo uma de suas principais obras *Microfísica do Poder* (1979), onde aborda o poder em diferentes segmentos da sociedade e presente na vida do indivíduo; e a terceira e última pesquisa de Foucault é direcionada à questão ética, ao qual se pode exemplificar através dos livros *A vontade de Saber* (1976), *O Uso dos Prazeres* (1984) e *O Cuidado de Si* (1984), perpassando um dimensionamento da História da Sexualidade.

Este artigo será realizado tratando da primeira fase das obras deste autor: o saber. Para isso, será trabalhada uma obra em especial: *Arqueologia do Saber* (1969). Obra esta que se relaciona e que aborda com maior evidência a relação entre saber e poder.

No entanto, alguns estudiosos de Foucault argumentam que é necessário ler as três obras que antecedem a esta, para então melhor compreender a visão epistemológica da perspectiva Foucaultiana. Estas três obras antecessoras são *História da Loucura* (1961) que traz a evolução do conceito de loucura, apresentando um discurso revolucionário, em que o campo da medicina muda sua forma de operacionalização; *O Nascimento da Clínica* (1963) aborda o rastreamento e o surgimento do saber e do discurso médico; e *As Palavras e as Coisas* (1966) demonstra a construção da origem do discurso como objeto.

Sendo assim, serão abordados neste texto, os comportamentos sociais, as lutas, as relações que irão dar origem ao conhecimento. Ou seja, o poder em si só não existe, mas as relações de poder expostas em todos os âmbitos e esferas é que originam o conhecimento.

Portanto, este artigo fará um breve resgate da visão do saber segundo Foucault, abordando também o poder e como tais concepções estão dispostas na sociedade.

2 A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO SEGUNDO FOUCAULT

Ao efetuar-se o questionamento: “Para Foucault, como se dá a constituição do conhecimento?”, é necessário adentrar nos conceitos mais utilizados por este autor, a fim de buscar responder a esta indagação.

O primeiro conceito importante a elucidar, conforme preceitua Michel Foucault é o conceito de Saber, buscando conhecer o que há por trás dos discursos, enunciadosⁱ e suas intenções.

Para este filósofo é necessário que nos desprendamos da maneira mais habitual e empírica do discurso.

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico; (...) um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; (...) um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; (...) finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 2013, p.220).

Foucault (2013) elucidava também, que é necessário ir além do conhecimento superficial ou senso comum, e estudar as relações com maior aprofundamento. Por exemplo, ao analisarmos a documentação que perpassa a política pública educacional, precisamos ir além dos escritos; é importante analisar as relações políticas, históricas e prática, pois são estes enfoques que estão por trás dos textos.

Outro conceito trazido por Foucault é sobre *episteme*, conforme se verifica:

A análise das formações discursivas, das positivities e do saber, em suas relações com as figuras epistemológicas e as ciências, é o que se chamou, para distingui-las das outras formas possíveis de história das ciências, a análise da *episteme*. (...) A descrição da *episteme* apresenta, portanto, diversos caracteres essenciais: abre um campo inesgotável e não pode nunca ser fechada; não tem por finalidade reconstituir o sistema de postulados a que obedecem todos os conhecimentos de uma época, mas sim percorrer um campo indefinido de relações (FOUCAULT, 2013, p.230-231)

A epistemologia segundo abordagem Foucaultiana é caracterizada por vários saberes, não necessariamente racionais e positivistasⁱⁱ (FOUCAULT, 2013), mas que envolvem relações que em determinado momento o discurso ganha forma e poder.

Mas então, o que significa o discurso para Foucault? Para ele, o discurso nada mais é do que um conjunto de pensamentos que são oriundos de relações de poder entre os indivíduos, defendendo e legitimando as ideologias de quem as promove. Ou seja, “[...] o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder” (FISCHER, 2001, p.199). Um discurso é produto da sua época, do poder e saber de seu tempo. Por isso ele não se preocupa em entender como esta prática enunciativa era efetuada no passado, mas sim, busca evidenciar esta abordagem como uma prática do presente do indivíduo e como forma de poder.

Para isso, orienta Foucault (2013), é necessário efetuar um levantamento da história, buscando refletir como o discurso está legitimado, levando-se em consideração que ele é baseado em pensamentos e condições de mundo em que o grupo ou sujeito procura legitimá-lo de acordo com seus interesses.

Nesse contexto, outro conceito trazido por Foucault é sobre heterogeneidade, o que significa que os discursos não são comuns (FOUCAULT, 2013). Para uma pesquisa no campo da gestão educacional (por exemplo) o discurso que pode ser investigado é o discurso político, ao qual se evidencia a abordagem que está impregnada o poder, para fim de sua legitimação.

Com bases nessas primeiras definições apresentadas por este autor, percebe-se que para Foucault o conhecimento se dá de acordo com as relações de poder, ou seja, para ele o conhecimento não é algo intrínseco do homem, mas sim, algo inventado (FOUCAULT, 2013).

(...) uma análise causal, em compensação, consistiria em procurar saber até que ponto as mudanças políticas, ou os processos econômicos, puderam determinar a consciência dos homens de ciência – o horizonte e a direção de seu interesse, seu sistema de valores, sua maneira de perceber as coisas, o estilo de sua racionalidade: assim em época em que o capitalismo industrial começava a recensear suas necessidades de mão-de-obra, a doença tomou uma dimensão social: a manutenção da saúde, a cura, a assistência aos doentes pobres, a pesquisa das causas e dos focos patogênicos tornaram-se um encargo coletivo que o Estado devia, por um lado, assumir e, por outro, supervisionar (FOUCAULT, 2013, p.199).

Com isto, percebe-se que Foucault está direcionando o conhecimento para o fato das relações, do sujeito e suas interações, como neste caso, em que o capitalismo da época era um sistema econômico forte e, assim, obtinha seu status de poder.

Porém, com as doenças novas surgindo, era necessário pesquisar as causas e suas curas, para que este poder não perdesse sua mão-de-obra e assim, seu status. Em síntese, segundo Foucault (2013), as relações de poder de cada época é que determinam a busca de determinado conhecimento.

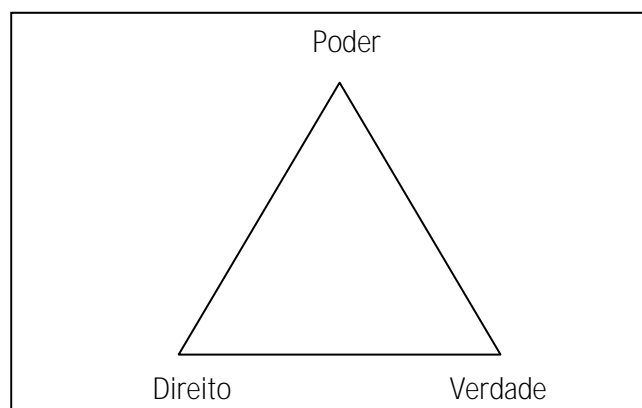
Para Foucault a ciência e assim, o conhecimento, é formado através de relações entre sujeitos, entre poderes.

Estudar o funcionamento ideológico de uma ciência para fazê-lo aparecer e para modificá-lo não é revelar os pressupostos filosóficos que podem habitá-lo; não é retornar aos fundamentos que a tornaram possível e que a legitimam: é colocá-la novamente em questão como formação discursiva; é estudar não as contradições formais de suas proposições, mas o sistema de formação de seus objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas teóricas. É retomá-la como prática entre outras práticas (FOUCAULT, 2013, p.224).

Talvez neste momento faz-se necessário trazer o saber, o discurso que Foucault aborda, como uma forma de poder. Isso porque, como frase inicial deste artigo, para ele o saber gera poder na pessoa que o legitima. Logo, qual é a relação do poder e do saber em nossa sociedade? Como está inserida esta concepção nos nossos dias segundo a perspectiva Foucaultiana? No próximo tópico, onde será trazida a abordagem de Foucault sobre o tema, tais questionamentos serão trabalhados.

3 O SABER COMO FORMA DE PODER

Foucault (1979) aborda a relação entre discurso e poder através da ilustração de um triângulo:



Fonte: FERREIRINHA; RAITZ, 2010.

Para o autor em estudo, o poder é um direito que está inserido na sociedade, uma vez que somos regidos por lei, a fim de sermos disciplinados. Também define o poder como uma verdade, em que está estabelecido nos discursos, em que se pauta pelos que legitimam o seu poder e os que são hostilizados e assim, aceitam em sua psique tais mecanismos.

Os discursos de verdade na sociedade são aferidos por meio de comportamentos, linguagens e valores e assim, refletem relações de poder, podendo ou não, aprisionar indivíduos.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p.12).

Ou seja, para o autor, estes três vértices estão ligados e são distribuídos por todo o tecido social. A verdade não existe sem ou fora do poder; ela é produzida pelo poder.

Por isso que Foucault (2013) menciona que a verdade é histórica, é produto de sua época. Ela é o resultado do choque de conhecimentos, e assim, cada sociedade produz as suas verdades, pautando-se em seus próprios discursos.

Diremos, pois, que uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar (FOUCAULT, 2013, p.54).

Nota-se que Foucault deixa claro nesta visão que a constituição do saber não é uma consequência da *episteme*ⁱⁱⁱ (do grego, conhecimento), mas resultado das práticas de disciplina que se estendem ao longo do tempo e que são analisadas, ou seja, trata-se de uma organização de coisas para produzir conhecimento^{iv}, ainda, o que foi dito em determinado momento histórico sobre determinado tema.

De acordo com Costa; Guerra e Leão (2013, p.171), “[...] o projeto arqueológico objetiva responder **como** os saberes surgem e se transformam, o que possibilita a abertura de

um novo rumo para as análises históricas, desvelando as condições dessa aparição e as questões institucionais e políticas”.

O segundo ciclo das investigações Foucaultianas aborda a Genealogia, que “[...] propõe responder o porquê do aparecimento dos saberes, partindo de condições externas de possibilidades desses saberes” (COSTA, GUERRA, LEÃO, 2013, p.172).

Traz o saber e o poder como relacionados, em que as “[...] formas de exercício de poder são um instrumento de análise que pode explicar a produção de saberes” (idem, p.173). Ou seja, Foucault propõe a desvinculação de um modelo de poder vertical (político Estatal) e passa a adotar a concepção de que o poder está em todas as relações, em seus mais diversos discursos.

Portanto, com vistas às relações de saber e poder, Foucault nos provoca a estudar os saberes e suas origens, sua práxis e seu discurso na sociedade e nas relações, gerando um poder multidirecional.

4 O SABER E O PODER COMO FORMAS DE CONTROLE DA/NA SOCIEDADE

Foucault não trabalha como um descobridor das relações de poder dentro das organizações; porém suas contribuições são inegáveis, principalmente para quem busca entender como funcionam tais relações entre os indivíduos e a sociedade.

Para o autor o poder não está estabelecido de uma forma vertical, onde o superior produz certo domínio sobre seus subordinados, ou ainda, pessoas com maior capital produzem seu poder sobre o proletariado; para Foucault o poder é algo multidirecional, ao qual está presente em todas as ramificações da sociedade, em todas as suas formas.

Maquiavel também traz a forma de poder em sua época da monarquia. Seus textos foram direcionados aos governantes (Príncipes) com o propósito de contribuir para a consolidação de um Estado autônomo. “[...] sua atenção se concentrou sobre as indicações de como ganhar o poder, de como mantê-lo e por que se o perde. Foi o gramático do poder por excelência e, entre seus interesses, sobressaía o equilíbrio político” (MOREIRA, 1980, p.19). Traz ainda estratégias de governo e poder, e que tais separam-se em dois níveis: os Governantes e os Governados. Para os Governados cabe a moral e as leis do Estado; para os Governantes pauta-se nas estratégias de garantir seu poder e cuidar de seus súditos.

Para Foucault esta é uma forma de poder delimitada, uma vez que se utiliza para tal de uma posição vertical na sociedade. Fato é que, embora para este autor, é pouco abrangente esta forma de poder, os estudos de Maquiavel foram e são muito importantes ainda nos dias atuais.

Ainda, em duas obras de sua autoria, *Microfísica do Poder* (1979) e *Vigiar e Punir* (1975) Michel Foucault aborda as formas de poder exercidas pelo indivíduo e pela sociedade. Em *Microfísica do Poder* (1979), dentre outras abordagens, Foucault traz algumas formas de poder e sua historicidade. Trata do sistema médico, em que no primeiro momento a preocupação era o entendimento da doença em relação ao corpo humano. Logo após, o sistema mudou sua direção, passando a exercer o controle e o exílio das pessoas que possuíam determinada doença.

Um exemplo desta forma de poder ocorreu em meados da década de 20, com a Hanseníase, mais conhecida como Lepra. Naquela época, os leprosos eram exilados e internados em locais distantes e em muitas vezes, não tinham visita de seus familiares (FOUCAULT, 2008). Para piorar, a casa das famílias que continham doentes eram queimadas, como forma de tentar erradicar este mal.

Outra forma de poder e exclusão da sociedade são as Instituições carcerárias. Na Idade Antiga as pessoas que burlavam as leis da época eram queimadas e sofriam as mais diversas punições contra o corpo e a mente em praça pública (por exemplo: corte de membros dos corpos; esquartejamento do corpo, entre outros) (FOUCAULT, 1979).

Porém, com o passar dos anos, a população se revoltou contra aquela forma de punição diante de seus olhos, fazendo com que o criminoso perante a população passasse a ser visto como o “injustiçado” e o Estado passasse a adquirir o título de “criminoso”. Assim, o sistema penal passou a exilar, a confiscar as pessoas que cometiam crimes e a aplicar suas formas de punição longe dos olhos da população, em sistemas que ficassem fora da sociedade, e assim o Estado pudesse continuar a punir da sua maneira. (FOUCAULT, 2010).

Estes dois exemplos trazidos de livros de Foucault ilustram a maneira com que a população se relaciona com aquilo que é rejeitado: ela exclui ou exila (FOUCAULT, 1979; FOUCAULT, 2008). Isso porque a sociedade é regida por leis, por conceitos e moralidades, e tais práticas são formas de poder.

Mas que relação tem essas formas de poder com o saber, objeto deste artigo?

Michel Foucault não se preocupou em elucidar conceitos de poder; mas sim, em trazer sua forma nas relações para sua melhor compreensão da vida em sociedade (FOUCAULT, 1979). Para ele, o poder não está apenas no Príncipe (expressão utilizada por Maquiavel), tampouco apenas no Estado, mas sim nas pequenas e múltiplas relações na sociedade (FOUCAULT, 2008).

Quando se fala em governo, não se fala na Presidência da República, pura e somente, mas em todos os sistemas que podem de uma maneira ou de outra, através de seus discursos de dominação, causar ingerência na vida do ser humano, interferir na psique e fazer com que a percepção da realidade, aceite a dominação.

Uma das concepções trabalhadas por este filósofo é o saber como forma de redução do poder. Isso porque Foucault acredita que o poder, o controle na contemporaneidade é exercido com maior ênfase pela forma de vigiar, e assim, uma maneira de reduzir este poder, é o saber.

Outro ponto focado nos trabalhos deste filósofo que aborda tais relações, que mais interessem para este artigo, é o poder do discurso na sociedade e nos indivíduos.

Isso porque para Foucault o exercício do poder pode explicar a produção de saberes. Tal concepção aborda “como” os saberes se legitimam, determinando discursos e com isso, relações de poder. Isso porque para este filósofo francês o conhecimento é algo inventado, não nasce da essência do homem e, assim, atribui-se o poder àqueles que o legitimam, pois é resultado de confrontos, onde cada sujeito procura fazer prevalecer uma norma universal que é sua particular, como retratada na seguinte frase: “[...] Análises das opiniões mais que do saber, dos erros mais que da verdade; não das formas do pensamento, mas dos tipos de mentalidade”. (FOUCAULT, 2013, p.167).

Ou seja, o ato discursivo não é um ato interpretativo, mas sim um ato que busca a legitimação da verdade produzida pelo sujeito, e com isso, Foucault nos submete à Genealogia, como uma forma de analisar estas relações de poder apresentadas nas relações entre sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste artigo demonstrar, segundo as considerações do filósofo e pensador Michel Foucault, quais são as condições envolvidas para ocorrência do conhecimento. Para

tanto, percebe-se que, para este autor, o conhecimento e o poder estão interligados e assim, não podem ser estudados separadamente.

A investigação efetuada sobre o saber deve estar embasada nas relações de poder que o legitimam. Para isso, o autor estudado aborda a concepção de discurso, oriunda de cada grupo ou instituição como forma de sustentação e ideologia legitimada. Para ele, não há uma dissociação entre o poder e o conhecimento, ou seja, para Foucault, o conhecimento é oriundo de uma luta de poder.

Percebe-se, nos estudos Foucaultianos, que é possível relacionar o discurso de cada grupo como um mecanismo de gerar poder, e assim, garantir sua legitimidade. Ou ainda, assim garantir o seu espaço.

Para Foucault o conhecimento é oriundo de relações de poder, que através de situações de poder é que o conhecimento é buscado, e assim, alcançado. Para ilustrar tal situação, foi exemplificada no texto a relação entre a medicina e o capitalismo, abordando que algumas doenças e suas curas foram pesquisadas em virtude da ascensão do capitalismo da época, em que a mão-de-obra estava adoecendo e assim, era necessário fazer com que as doenças fossem minimizadas.

Outra forma de poder é o controle que é exercido. Para tanto foi utilizado a exemplificação da doença Leprosia e das Instituições carcerárias. Ilustrando tal análise, Foucault nos demonstra que a sociedade não sabe lidar com as diferenças e de tal forma, interna e exclui seus “diferenciados”.

Se antes o poder fazia valer por sua força, seus castigos; hoje ele não tem mais face, está em todas as formas, em todos os lugares. Quanto mais disfarçado ele está, mais forte ele é. E uma maneira de diminuir este poder é o saber, por isso a relação estabelecida neste artigo.

Assim a relação de poder e saber são a combinação que forma o indivíduo. E é sobre esta abordagem – poder e saber – que a investigação ganha espaço na contemporaneidade.

Ademais, a idéia de conhecimento de Foucault permeia a desconstrução de uma verdade unívoca, partindo para o pressuposto da fragilidade do conhecimento baseado numa verdade, seja ela revelada ou empírica.

Por fim, para Foucault o conhecimento é um produto das relações de luta, das relações de poder e que assim, a verdade é algo histórico, é uma luta entre os poderes, os sujeitos, tendo em vista que para ele, o homem nada mais é do que um produto inventado.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a Análise do discurso em educação**. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.197-223, novembro/2001.

MOREIRA, M. M. **O Pensamento Político de Maquiavel**. Editora Universidade de Brasília. Brasília: 1980.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

COSTA, F. Z. N; GUERRA, J. R. F; LEÃO, A. L. M.S. **O Solo epistemológico de Michel Foucault: Possibilidades de pesquisa no campo da Administração**. *Revista de Ciências da Administração*, v.15, n.35, p.168-179, abr.2013.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R.. **As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas**. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, 44 (2):367-83, mar./abr.2010.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Editora Martins Fontes. São Paulo. 2008.

Notas:

ⁱ Enunciado, segundo Foucault, é o que dá o saber.

ⁱⁱ Foucault direciona sua preocupação em libertar a ciência do método de pesquisa positivista.

ⁱⁱⁱ Episteme é o paradigma que estrutura os múltiplos saberes em determinado período, relacionando os diferentes tipos de discursos. (COSTA; GUERRA; LEÃO, 2013).

^{iv} Foucault define este ciclo como Arqueologia, vertente epistemológica que constitui a possibilidade do conhecimento.