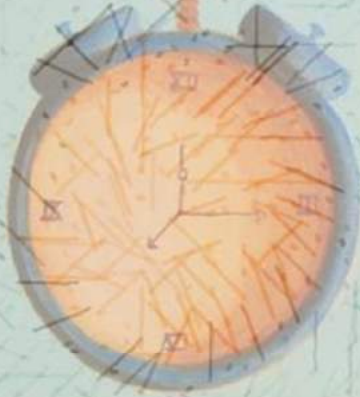
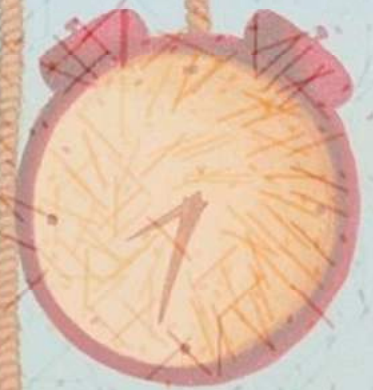


SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

2016



SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Vol. 1 – N. 13 - Março

ISSN 1984-3879

Natal – RN /2016

Editores

Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes, UFRN
Patrick Cesar Alves Terrematte, UFRN

Comissão Editorial

Patrick Cesar Alves Terrematte, UFRN

Editoração Eletrônica

Rogério Luiz Moreira Junior, UFRN

Capa

Jackie Monteiro – “Sr. Tempo”

Conselho Científico

Dra. Ângela Maria Paiva Cruz, Brasil
Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, UFPB, Brasil
Dr. Cláudio Ferreira Costa, UFRN, Brasil
Daniel Alves Durante, UFRN, Brasil
Dr. Davide Scarso, Portugal
Dra. Jaci Menezes, UFBA, Brasil
Dr. Jadson Fernando Garcia Gonçalves, UFPA, Brasil
Joel Thiago Klein
Dr. José Luis Câmara Leme, Univ. Nova de Lisboa, Portugal
Dr. José Willington Germano, UFRN, Brasil
Dr. Juan Adolfo Bonaccini, UFPE, Brasil
Dra. Karyne Dias Coutinho, UFRN, Brasil
Dra. Marluvia Menezes de Paiva, UFRN, Brasil
Dr. Michael Löwy, CNRS, França
Dra. Scarlett Zerbetto Marton, USP, Brasil
Dra. Sandra Mara Corazza, UFRGS, Brasil
Dr. Silvio Gallo, UNICAMP, Brasil
Dr. Sylvio Gadelha, UFC, Brasil
Dra. Vanessa Brito, Univ. Nova de Lisboa, Portugal
Dr. Walter Omar Kohan, UERJ, Brasil

SUMÁRIO

• ARTIGOS EM FILOSOFIA

O QUE A ÉTICA ARISTOTÉLICA PODE NOS ENSINAR ACERCA DAS RELAÇÕES DE CONSUMO? POR JOEL THIAGO KLEIN.....6

O SIGNIFICADO DAS QUESTÕES ÉTICO-MORAIS PARA MARX POR LEONAM LUCAS NOGUEIRA CUNHA, MARIA CRISTINA LONGO CARDOSO DIAS.....35

OS DOIS SENTIDOS DE LIBERDADE NA CRÍTICA DA RAZÃO PURA POR HORTÊNSIA TERESA TOMAZ DA SILVA.....49

JUSTIÇA COMO EQUIDADE OU JUSTIÇA FOCADA EM REALIZAÇÕES? AS CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA DE JOHN RAWLS E DE AMARTYA SEN POR CRISTINA FORONI CONSANI.....76

RELIGIÃO ASTRAL E CRENÇA VULGAR: O QUE PENSOU EPICURO SOBRE OS DEUSES? POR RENATO DOS SANTOS BARBOSA.....97

ARENDT E AS CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DA AÇÃO POR JOSÉ JOÃO NEVES BARBOSA VICENTE, JOSÉ REINALDO FELIPE MARTINS FILHO.....107

O NILISMO E OS IDEAIS ASCÉTICOS NA TERCEIRA DISSERTAÇÃO DA GENEALOGIA DA MORAL POR SERGIO FERNANDO MACIEL CORRÊA.....120

• ARTIGOS EM EDUCAÇÃO

A VISÃO DA FAMÍLIA SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR KLINGER TEODORO CIRÍACO, JOSIANE MIRANDA ROMAN.....134

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A INFLUÊNCIA DO SOCIOCONSTRUTIVISMO SOBRE A IDEIA DE INTERAÇÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA POR RENATO RODRIGUES LIMA.....164

ENSINO DAS CIÊNCIAS NO MUNDO VIVIDO: A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DE MERLEAU-PONTY POR DENIS OLIVEIRA SILVA, JOSÉ CAMILO RAMOS SOUZA.....175

EDUCAÇÃO NO DOMÍNIO ESCOLAR: PALCO DA DIVERSIDADE OU INSTÂNCIA GERADORA DE PRECONCEITOS? POR FABIANA PELINSON.....188

EDUCAÇÃO E ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO PENSAMENTO DE IMMANUEL KANT POR LUCIELE DA SILVA, CELSO JOÃO CARMINATI.....208

GESTÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES: COMO ESTRUTURAR E AVALIAR SERVIÇOS INFORMACIONAIS IMPACTANTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR POR JUDSON DANIEL OLIVEIRA DA SILVA.....221

GESTOR ESCOLAR: PRINCIPAIS PRÁTICAS E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES POR ROSELAINÉ SILVA TADEU, CHRISTIANE AMARAL LUNKES ARGENTA.....234

APRESENTAÇÃO

Este décimo terceiro número de 2016 apresenta um conjunto de discussões e problemas em **Filosofia e Educação**. Criada em 2008, 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 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.

O QUE A ÉTICA ARISTOTÉLICA PODE NOS ENSINAR ACERCA DAS RELAÇÕES DE CONSUMO?

Joel Thiago Klein¹

RESUMO

Este ensaio possui dois objetivos: em primeiro lugar, apresentar brevemente os elementos centrais da ética aristotélica; e, em segundo lugar, atualizá-los para discutir algumas questões éticas envolvidas nas relações de consumo. Nesse caso, aborda-se as diferentes relações de consumo a partir das seguintes virtudes: moderação, justiça, liberalidade e prudência.

Palavras-chave: Aristóteles. Virtudes. Ética aplicada. Consumo.

ABSTRACT

This paper has two aims: firstly, to present briefly the key elements of Aristotelian ethics; and, secondly, to update them in order to discuss some ethical issues regarding consumer relationships. In this case, the paper approaches the different consumer relationships from the point-of-view of the following virtues: moderation, justice, liberality and prudence.

Keywords: Aristotle. Virtues. Applied Ethics. Consumption.

A Ética é uma disciplina filosófica que debate assuntos relacionados ao agir humano a partir da possibilidade ou impossibilidade de uma avaliação segundo critérios normativos. Nesse caso, ela discute sobre como, quando e o porquê de uma ação ou um determinado comportamento ou vida poder ser considerado como moral ou imoral, bom ou mau, justo ou injusto, etc. A Ética filosófica possui pelo menos três grandes campos de investigação que estão intrinsecamente vinculados, a Meta-ética, a Ética normativa e a Ética aplicada.

A Meta-ética se propõe a discutir e esclarecer os conceitos fundamentais necessários para se pensar o próprio agir, ou seja, aborda questões do tipo: o que é uma ação? A liberdade é necessária para se atribuir responsabilidade? O homem é livre? O que é a liberdade? É necessário ou possível compatibilizar liberdade e natureza? Existe um bom ou mau em sentido absoluto? A razão é uma faculdade ativa e determinante ou é apenas uma faculdade calculativa?

Já a Ética normativa se propõe a responder basicamente dois tipos de questões, que de certo modo estão vinculadas com as respectivas respostas oferecidas às questões

¹Licenciado em Filosofia (2005) e Mestre em Filosofia (2008) pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012) com doutorado sanduíche na Humboldt Universität zu Berlin financiado pela CAPES/DAAD (2009/2010). Professor de Ética e Filosofia política moderna na Universidade federal do Rio Grande do Norte. E-mail: jthklein@yahoo.com.br.

acima, a saber: como devo viver? Ou, como devo agir? Para responder a essas duas questões é preciso apresentar e justificar um critério ou vários critérios a partir dos quais se possa avaliar e valorar a ação humana.

A *Ética aplicada*, por sua vez, tem como seu objeto a aplicação dos princípios sustentados pela *Ética normativa* a casos ou situações particulares. Nesse sentido, a *Ética aplicada* não possui por si só um conjunto de princípios que a tornem independente da *Ética normativa*, ao contrário, há tantas *Éticas aplicadas* quantas *Éticas normativas* e não faz sentido falar de uma *Ética aplicada* que não se sustente sobre uma determinada concepção de *Ética normativa*. O fato da *Ética aplicada* não ser independente da *Ética normativa* não faz com que ela não tenha suas peculiaridades, mas essas peculiaridades não são fundamentais o bastante para lhe atribuir independência e condições de resolver por sua própria conta questões e problemas éticos. Nesse sentido, a capacidade de empregar adequadamente os princípios normativos a situações concretas demanda o conhecimento correto dos princípios, mas também uma habilidade, uma certa arte de avaliar o contexto específico de uma ação e suas variáveis para então saber como aplicar aquele princípio. Para Aristóteles essa seria uma das atribuições do indivíduo dotado de discernimento, já para Kant seria o domínio da arte da faculdade de julgar.¹

Uma analogia pode ser útil para esclarecer as distinções e as inter-relações entre *Meta-ética*, *Ética normativa* e *Ética aplicada*. Tome-se, por exemplo, o caso da *Matemática*. O equivalente a *Ética normativa* na *Matemática* seriam as regras que estabelecem o modo de resolver determinados cálculos, nesse caso, por exemplo, têm-se a regra fundamental da aritmética que estabelece que “ $1+1=2$ ”. Note-se que se trata de uma regra que não estabelece como de fato as pessoas fazem contas, não se tratando, portanto, de uma descrição. Se esse fosse o caso, então, claramente, o fato da maior parte das pessoas errarem contas de aritmética (não especificamente nesse caso, mas em contas que empregam o mesmo princípio) tornaria as regras matemáticas variáveis e contingentes. Nesse sentido, as regras matemáticas não estabelecem como as pessoas de fato calculam, mas como elas devem calcular para que o seu cálculo seja correto. Há assim, uma normatividade implícita na matemática assim como na *Ética normativa*, ainda que seja uma normatividade de espécie diferente, mas isso não é um ponto importante para se entrar aqui. Já a equivalência da *Meta-ética* com relação ao campo da *Matemática*, seria o que é discutido na *Filosofia da matemática* ou mesmo na *Teoria do conhecimento*, nesse caso, por exemplo, quando o matemático não está mais procurando resolver determinadas equações, mas passa a se indagar a respeito da própria natureza

do número, então ele está discutindo questões de “meta-matemática”, ou ainda, questões que estão no fundamento da própria matemática. Nesse nível, temos questões como: o que é o número? Que realidade possui o número? Em que sentido o número existe? Como e por que a equação que soluciono com uma fórmula se aplica ao mundo? Seria a realidade física matemática? Já o equivalente à Ética-aplicada ao campo da Matemática, por sua vez, seria aquilo que é realizado pelas áreas das Engenharias, ou seja, elas aplicam aquilo que é explicado e justificado pela teoria da matemática, no exemplo acima, pela teoria da aritmética, para resolver um caso específico. Nesse sentido, seria absurdo, por exemplo, pensar que a engenharia teria uma teoria da matemática própria e distinta daquela que é ensinada nos cursos de matemática. Da mesma forma, seria absurdo pensar que se poderia trabalhar com temas de Ética aplicada sem se ter o conhecimento adequado dos princípios da Ética normativa.

Alguém poderia alegar que há um aspecto de incongruência com a analogia aqui estabelecida, a saber, que na matemática não há divergências, que há uma univocidade de princípios, enquanto que na Ética normativa, os filósofos não conseguem chegar a um consenso. Bem, como Aristóteles já havia chamado a atenção, deve-se buscar o grau de certeza em uma ciência apenas na medida em que é compatível com a natureza do seu objeto. Faz parte da natureza do objeto da moralidade que ele não possa ser conhecido com a mesma certeza e rigor que se estabelece um conhecimento matemático. Isso não interfere no valor ou na importância do conhecimento, sendo muitas vezes mais importante debater a respeito de questões morais, tais como se a pena de morte, o aborto, ou que relações de consumo são morais, do que saber qual fórmula do produto químico é mais eficiente para matar sem dor, como realizar um aborto de modo mais seguro e rápido ou ainda, como incentivar e maximizar a eficiência do consumo de bens e mercadorias. Assim, quando se fala da ética e do consumo se está entrando em um tema relativo à Ética aplicada, mas isso *não* supõe uma separação com relação aos princípios da Ética normativa. Na verdade, trata-se de assumir uma determinada Ética normativa e ver como ela resolve ou lida com uma determinada questão prática específica. Nesse sentido, é imprescindível apresentar e esclarecer quais são os princípios da ética normativa que se tem em vista, e é isso que será feito na primeira seção deste artigo. Porém, a aplicação do princípio para solucionar um caso ou para se pensar em uma situação específica também leva em conta conhecimentos específicos que são oriundos da experiência e da diversidade de elementos particulares que ela comporta. Assim, também para que um engenheiro possa construir um prédio não lhe basta ter conhecimentos de matemática, mas também lhe são exigidos

conhecimentos de como aplicar tais conhecimentos, tais como, por exemplo, conhecimentos sobre como usar os instrumentos de medição como a trena, o metro ou uma linha para medir algo em particular. É pensando nisso que a ética aplicada precisa levar em conta os “instrumentos” institucionais, jurídicos, psicológicos que estão implicados nas relações de consumo e que são também elementos importantes para se realizar uma correta aplicação do princípio normativo apresentado e justificado por um determinado modelo de ética normativa.

O modelo ético normativo que aqui se escolheu para discutir as relações de consumo é a ética das virtudes na versão aristotélica, tal qual apresentada no livro *Ética a Nicômacos*. A escolha de um modelo de ética das virtudes se deu por se acreditar que ela pode contribuir para se entender e solucionar certas questões éticas relacionadas ao consumo. A razão de escolher o modelo apresentado por Aristóteles e não um modelo de ética das virtudes contemporâneo, tal como a de MacIntyre, por exemplo, se deve ao fato de que a ética das virtudes aristotélica permanece como sendo o padrão e modelo fundamental, do qual as éticas da virtude contemporânea se apresentam como modelos atualizados, mas que também por isso, envolvem interpretações da ética aristotélica, as quais, por sua vez, também podem ser criticadas por questões hermenêuticas que não se quer adentrar aqui.

Para se compreender as peculiaridades contextuais envolvidas na ética aplicada às questões de consumo cabe encontrar um princípio de sistematização das relações que o consumo envolve, ou seja, um princípio de ordenação que sirva para separar minimamente as diferentes espécies de relações que estão envolvidas no consumo. Sugere-se aqui sistematizar a abordagem da ética aplicada ao consumo segundo três categorias distintas que abrangem as principais relações envolvidas no consumo, a saber: primeiro, a relação entre o sujeito que consome (daqui para frente denominado de consumidor) com o objeto consumido (denominado daqui por diante de produto, ainda que não seja algo apenas material, mas também um serviço ou um bem natural); segundo, a relação comercial que envolve o consumidor e o sujeito que oferece o produto (denominado aqui de vendedor); e terceiro, a relação de consumo que se desenvolve em ambos os casos acima tendo em vista a relação com um contexto mais amplo, seja ele com o meio ambiente ou com o povo do Estado (analogicamente ao sentido de *pólis* grego). Ainda que cada uma dessas categorias tenha particularidades próprias o que justifica seu tratamento independente, não se segue que elas não se inter-relacionem mutuamente.

A hipótese que se desenvolve aqui é a de que a ética das virtudes de Aristóteles oferece elementos para se tematizar cada uma dessas categorias acima, sendo que, em cada caso, haveria uma virtude específica que representaria o agir excelente ou o agir moral. A primeira relação, do consumidor com o produto pode ser compreendida a partir da relação com a virtude da moderação, a qual será tematizada na segunda seção deste artigo. A segunda relação, entre consumidor e vendedor pode ser avaliada segundo a virtude da justiça, a qual será tematizada na terceira seção deste artigo. Já a relação da própria relação de consumo com um contexto mais amplo, então, no caso da relação se referir aos indivíduos que vivem no mesmo estado tem-se a virtude da liberalidade, e no caso da relação se referir ao meio ambiente e as futuras gerações, então se tem a virtude do discernimento. Ambas, a liberalidade e o discernimento, serão abordados na quarta seção. A quinta e última seção deste artigo tematiza rapidamente o modo como Aristóteles compreendia e a importância de uma educação moral para a ética.

1. OS FUNDAMENTOS DA ÉTICA NORMATIVA DE ARISTÓTELES OU OS PRINCÍPIOS DO AGIR EXCELENTE

Antes de se apresentar como Aristóteles define o agir virtuoso, ou ainda, o agir excelente, ambas as traduções possíveis do termo grego *areté*, duas considerações são fundamentais para se compreender a particularidade da abordagem ética desenvolvida na *Ética a Nicômacos*. A primeira consideração se refere ao grau de precisão que pode ser exigido na investigação ética. Segundo Aristóteles, cada assunto possui um grau de clareza e precisão que lhe é conveniente, não sendo possível alcançar o mesmo grau em todos os assuntos e em todas as profissões. Assim, dependendo da natureza do objeto que se busca conhecer, existe um grau de clareza e precisão que lhe é conveniente, sendo igualmente “insensato aceitar raciocínios apenas prováveis de um matemático e exigir de um orador demonstrações rigorosas.” (Aristóteles, 2001, 18 / 1094b)ⁱⁱ A segunda consideração se refere à relação que existia na antiguidade entre ética e política ou entre ética e direito. Para os gregos não havia uma separação estrita entre os objetos de estudo da ética e do direito, tal como começa a acontecer a partir da modernidade. Essa relação intrínseca pode ser percebida como uma relação de complementaridade, sendo que a ética busca apresentar qual é a finalidade, a razão de ser, do homem, enquanto que a política trata da finalidade da cidade. “[E]mbora seja desejável atingir a finalidade apenas para um único homem, é mais nobilitante e mais divino atingi-la para uma nação ou para as cidades.” (Aristóteles, 2001, 18 / 1094b) A inexistência de uma

separação específica entre ética e política ou entre ética e direito também pode ser percebida pelo tratamento que é dado à virtude da justiça. Por exemplo, a justiça é um dos principais temas da *República* de Platão e é compreendida tanto como uma justiça social, quanto abarca o sentido de dar a cada um aquilo que lhe diz respeito segundo a sua natureza, ou seja, envolve não apenas uma forma de organização institucional, mas uma forma de comportamento dos cidadãos com relação às leis e costumes da cidade. De forma semelhante, para Aristóteles a justiça é o tema central do livro V da *Ética a Nicômacos*, sendo ela pensada tanto a partir da aplicação das leis da cidade, como também vinculada com um determinado caráter do indivíduo que aplica a lei e a quem ela é aplicada. Em outras palavras, para os antigos o tema da justiça não é uma questão apenas da política e do direito, mas é também essencialmente uma questão ética tratada no contexto das virtudes, da disposição do indivíduo e do seu caráter. Isso ficará mais claro com a explicação da definição de virtude dada por Aristóteles.

No livro II da *Ética a Nicômacos* se encontra a definição mais concisa de excelência moral: “A excelência moral, então, é uma disposição da alma relacionada com a escolha de ações e emoções, disposição esta consistente num meio termo (o meio termo relativo a nós) determinado pela razão (a razão graças à qual um homem dotado de discernimento o determinaria).” (Aristóteles, 2001, 42 / 1106b) Implicados nessa definição estão vários conceitos aos quais Aristóteles mobiliza grande esforço para esclarecer ao longo de sua obra. Pode-se dividir essa definição ao menos em três grandes partes, a saber: a primeira, ‘a excelência moral é uma disposição da alma relacionada com a escolha de ações e emoções’; a segunda, é uma ‘disposição consistente num meio termo relativo a nós’; e terceira, trata-se de uma ‘disposição determinada pela razão, isto é, tal qual um homem dotado de discernimento o determinaria’. Analisa-se agora cada uma dessas partes detalhadamente.

a. Primeira parte da definição

Na primeira parte da definição de excelência moral está já suposta a distinção entre a excelência moral e a excelência intelectual. A primeira é produto do hábito, derivando o seu próprio nome da palavra ‘hábito’, em grego *ethiké* e *êthos*, respectivamente. Isso significa que a excelência moral não é avaliada apenas por algumas ações, mas ela deve ser fruto de “um exercício ativo das faculdades que deve se estender por toda a vida, pois uma andorinha não faz verão (nem o faz um dia quente); da mesma forma um dia só, ou um curto lapso de tempo, não faz o homem bem-

aventurado e feliz” (Aristóteles, 2001, 25 / 1098a). Já as excelências intelectuais devem “tanto o seu nascimento quanto o seu crescimento à instrução” (Aristóteles, 2001, 35 / 1103a), ou seja, podem ser ensinadas pelo professor usando apenas palavras, enquanto que a excelência moral envolve, da mesma forma que as coisas da arte (*téchne*), uma espécie de “saber como”, ou seja, aprendemo-las fazendo-as, praticando-as efetivamente. Assim, por exemplo, “os homens se tornam construtores construindo, e se tornam citaristas tocando cítara; da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente, e corajosos agindo corajosamente.” (Aristóteles, 2001, 35 / 1103b)

Que a excelência moral seja definida como uma disposição significa que se trata de um “estado da alma em virtude do qual estamos bem ou mal em relação às emoções – por exemplo, em relação à cólera estamos mal se a sentimos violentamente ou praticamente não a sentimos, e bem se a sentimos moderadamente, e de maneira idêntica às outras emoções.” (Aristóteles, 2001, 40 / 1105b) Nesse sentido, a disposição não pode ser entendida como uma faculdade, pois não se trata simplesmente de uma capacidade de sentir algo, ainda que, naturalmente a disposição pressupõe uma faculdade, pois não se poderia ter um certo estado da alma com relação a algo que não se pode sentir. A excelência moral também não pode ser compreendida como sendo simplesmente uma emoção, pois as emoções que sentimos, sentimo-las por que temos a faculdade de senti-las e isso não pode ser considerado bom ou mal, pois somos assim por natureza e o que é por natureza é naturalmente bom. Nesse sentido, não atribuímos excelência moral a alguém pelo fato dele sentir certa emoção, como a cólera ou o prazer, por exemplo, mas o censuramos ou estimamos pelo fato dele sentir essas emoções de um certo modo, a saber, se é condizente ou não com a excelência moral.

A relação entre excelência moral e *escolha* envolve o reconhecimento de que somente podem ser avaliadas moralmente as ações e emoções que podem ser voluntariamente escolhidas e realizadas. Um ato voluntário é “aquele cuja origem está no próprio agente, quando este conhece as circunstâncias particulares em que está agindo”, enquanto uma ação involuntária é aquela executada “sob compulsão ou por ignorância” (Aristóteles, 2001, 52 / 1111a). Assim, um ato é realizado sob compulsão, quando alguém pega o braço de alguém e bate em outra pessoa, ou quando está sob efeito de um sedativo ministrado por outrem sem o seu consentimento, então trata-se de um ato sob compulsão, por conseguinte, é um ato involuntário pois não envolve uma escolha deliberada do sujeito com relação a sua ação. Da mesma forma acontece com

atos realizados por ignorância, isto é, quando o agente desconhece as circunstâncias específicas da ação e os objetivos contemplados. Nesse sentido,

um homem pode ignorar o que está fazendo, como por exemplo quando se diz que ‘isto escapou de seus lábios enquanto estava falando’, ou ‘eles não sabiam que se tratava de um segredo’, como Ésquilo diz dos mistérios, ou ‘deixou-a sair quando queria apenas mostrá-la em funcionamento’, como fez o homem no caso da catapulta. (Aristóteles, 2001, 51 / 1111a).

Distingue-se aqui uma ação por ignorância e na ignorância. Uma pessoa age na ignorância quando, por exemplo, está embriagada. Mas se a embriagues foi o resultado de um ato voluntário, então todas as ações que se seguem são consideradas responsabilidade do agente e ele pode e deve ser punido:

punimos igualmente as pessoas que ignoram qualquer dispositivo das leis que devem conhecer, e podem conhecer facilmente, e da mesma forma no caso de qualquer outra proibição cuja ignorância seja presumivelmente devida à negligência; presumimos que estava ao alcance destas pessoas não ser ignorantes, pois elas teriam podido tomar precauções. (Aristóteles, 2001, p.59s / 1114a)

Portanto, atos involuntários não envolvem uma escolha responsiva e, portanto, não podem ser louvados ou censurados, ainda que possam ser perdoados e, às vezes, inspirar piedade (Cf. Aristóteles, 2001, p. 49 / 1009b).

Ser voluntário é um dos critérios para que um ato seja avaliado como moral, mas não é ainda suficiente, pois o agir voluntário abarca também o exercício das artes, as quais são distintas do agir moral. O exercício das artes, compreendida pelos gregos como *téchne*, é avaliado simplesmente pela qualidade do produto produzido, assim, um bom sapateiro é aquele que produz sapatos de boa qualidade, um bom músico é aquele que toca bem música. Já o agir moral envolve de modo decisivo uma série de condições sobre o estado do agente no momento em que ele pratica a ação: “em primeiro lugar ele deve agir conscientemente; em segundo lugar ele deve agir deliberadamente, e ele deve deliberar em função dos próprios atos; em terceiro lugar sua ação deve provir de uma disposição moral firme e imutável”. (Aristóteles, 2001, 39 / 1105b) A deliberação é uma atividade de investigação e análise da qual resulta a escolha dos melhores meios para se realizar um determinado fim (Cf. Aristóteles, 2001, 55 / 1112b). Já a disposição moral firme e imutável se refere a um determinado estado constante da alma com relação às emoções envolvidas no agir. São essas as condições que conjuntamente são necessárias para se considerar um ato como pertencente ao campo da *práxis* (em distinção aqui à *téchne*).

A disposição de acordo com a escolha das emoções é uma das teses mais características da filosofia moral aristotélica. Na parte irracional da alma, existe uma parte que não possui nenhuma relação com a razão. Trata-se da parte da alma responsável pelas sensações, como a fome, a sede ou o frio. Assim, “não há presumivelmente vantagem em ser persuadido a não sentir calor, ou dor, ou fome, ou coisas do mesmo gênero, já que não deixaremos de experimentar tais sensações por isto” (Aristóteles, 2001, 57 / 1114a). Já as emoções também pertencem à parte irracional da alma, mas uma tal que se relaciona com a razão e, por isso, pode por ela ser influenciada e controlada. Trata-se do elemento apetitivo e em geral do elemento concupiscente, pois até certo ponto ele pode “ouvir a razão”. Nesse sentido, “o fato de advertirmos alguém, e de reprovarmos e exortarmos de um modo geral, indica que a razão pode de certo modo persuadir o elemento irracional”, sendo que o elemento apetitivo deverá ter para com a razão “uma tendência para obedecer no sentido em que se obedece a um pai.” (Aristóteles, 2001, 33 / 1102b). O elemento apetitivo é aquele que se refere às emoções, como por exemplo, “os desejos, a cólera, o medo, a temeridade, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, a saudade, o ciúme, a emulação, a piedade, e de um modo geral os sentimentos acompanhados de prazer ou sofrimento” (Aristóteles, 2001, 40 / 1105b).

A relação da excelência moral com uma disposição da alma relacionada com a escolha de ações e emoções implica que agir de um determinado modo não é suficiente para que uma ação seja considerada excelente, ou virtuosa, ou ainda, moral. Na medida em que a disposição, que é um estar bem ou mal em relação às emoções, faz parte decisiva do modo como a excelência moral é representada, então o agente precisa estar sentindo uma determinada emoção de uma determinada maneira no momento em que age, senão o seu agir, ou melhor, o agente não pode ser considerado excelente, mas no máximo, como estando em processo para tal. Assim, por exemplo, o indivíduo corajoso não é aquele que enfrenta determinadas situações de risco de vida ou morte, mas aquele que faz isso com prazer, ou pelo menos sem sofrimento. Da mesma forma o indivíduo moderado é aquele que se abstém de buscar determinados prazeres que lhe são contrários à saúde e faz isso sem que sinta algum sofrimento, na verdade, ele se abstém do excesso com prazer. Portanto, a excelência moral comporta uma constância de emoções adequadas, ou seja, envolve sentir as emoções certas, no momento certo e na intensidade certa. Se algum desses qualificativos não estiver corretamente alinhado com a ação (o que, quando, como), então, por mais que o agir pareça ter sido correto, da perspectiva de um observador externo, ele será apenas semelhante ao bem, mas não será

essencialmente bom, pois ele não foi realizado de acordo com a disposição de ânimo adequada àquela ação. A importância desse aspecto pode ser facilmente percebida com o seguinte exemplo: tome-se dois indivíduos que, numa determinada situação, oferecem uma soma em dinheiro para ajudar a construir ou reformar uma praça pública. Se um indivíduo faz uma doação sentindo prazer com o que está fazendo, e sente um prazer adequado, isto é, uma emoção certa, no momento certo e na intensidade certa, então esse sujeito pode ser considerado um indivíduo liberal. Por outro lado, outro indivíduo também faz a mesma doação, a mesma soma, no mesmo momento, mas faz isso simplesmente por que está sendo observado, querendo também alcançar reconhecimento da comunidade, porém sentido certo sofrimento por doar o seu dinheiro, então esse indivíduo não é liberal, mas avarento.

Alguém poderia alegar que não seria correto avaliar o agente a partir das emoções que ele sente, pois muitas vezes ou na maior parte das vezes não é possível controlar as emoções sentidas. Aristóteles nega essa alegação apontando para o fato de que:

as ações e disposições não são voluntárias de maneira idêntica, pois somos senhores de nossas ações do princípio ao fim, se conhecemos os fatos particulares, mas embora tenhamos o controle da fase inicial de nossas disposições, a evolução de cada estágio das mesmas não é perceptível, tal como acontece com as doenças; mas já que a maneira de agir dependia de nós, as disposições morais são voluntárias. (Aristóteles, 2001, 59s / 1114b)

Defende-se, dessa forma, a tese de que as disposições que constituem o caráter do indivíduo são responsabilidade dele, ou seja, ele inicialmente compactuou com o fato de sentir determinada emoção por não tomar nenhuma atitude que modificasse a forma de como sente as suas emoções. Para Aristóteles, “somente uma pessoa totalmente insensata poderia deixar de perceber que as disposições de nosso caráter são o resultado de uma determinada maneira de agir.” Ou seja, se uma pessoa é injusta ou concupiscente, então ela o é por que ela assim o quis ser, mas disso não resulta que se ela quiser deixar de sê-lo, ela simplesmente o conseguirá. Assim como a um homem doente não ficará bom simplesmente por querê-lo, ainda que sua doença tenha sido voluntária, no sentido dela ter sido o resultado de uma vida inteira de falta de cuidados e desobediência aos médicos. Teria dependido dele no início não ficar doente, mas uma vez que ele continuamente tomou determinadas ações, essas ações criaram nele um determinado caráter, o qual ele simplesmente não pode se desfazer de um momento para o outro. Esse mesmo raciocínio se aplica às diversas formas de vícios adquiridos ao

longo da vida e que moldam a forma como o sujeito passa a sentir suas emoções. Assim,

da mesma forma que, depois de atirar uma pedra, não é possível fazê-la voltar atrás; não obstante a pessoa que atirou a pedra é responsável por havê-la apanhado e lançado, pois a origem do ato estava na pessoa. De maneira idêntica, as pessoas injustas ou concupiscentes poderiam de início ter evitado estas formas de deficiência moral, e portanto, são injustas e concupiscentes voluntariamente. Agora, porém, que elas são assim, já não lhes é possível deixar de sê-lo. (Aristóteles, 2001, 58 / 1114a)

b. Segunda parte da definição

Uma vez explicado os conceitos envolvidos na primeira parte da definição, cabe agora passar para a segunda parte, a qual assevera que '*a disposição moral é consistente num meio termo relativo a nós*'. Segundo Aristóteles, o conceito de “meio termo” significa aquilo que é “equidistante em relação a cada um dos extremos, e que é único e o mesmo em relação a todos os homens”, já o conceito de “meio termo relativo a nós” ele entende “nem demais nem muito pouco, e isto não é o único nem o mesmo para todos.” (Aristóteles, 2001, 41 / 1105a) O exemplo que Aristóteles oferece torna bastante claro no que ele está pensando. Não é possível, por exemplo, elaborar uma dieta igual para todas as pessoas, algumas são intolerantes a certos alimentos, outras possuem determinadas carências físicas e necessidades especiais. Nem mesmo a quantidade de alimentos consumida pode e deve ser a mesma, ou seja, uma dieta de 2000 calorias, considerada por muitos como uma dieta mais ou menos equilibrada, pode ser excessiva para alguns indivíduos, enquanto que para outros, como para um atleta ou para pessoas cujo trabalho envolve um alto gasto calórico, seria bastante insuficiente. Nesse sentido, afirmar que a excelência moral está relacionada com um meio termo relativo a nós tem como consequência que o agir moral não pode ser avaliado segundo uma regra inflexível e estática, mas deve considerar as peculiaridades de cada agente e do contexto.

c. Terceira parte da definição

A partir da segunda parte da definição surge imediatamente uma possível contestação, a saber, quem ou como se pode dizer que alguém não encontrou o meio termo em seu modo de agir, ou seja, cada um pode alegar em seu benefício que a forma como está agindo representa o meio termo relativo a si e, portanto, estaria agido moralmente. Tendo em vista essa crítica, Aristóteles já se antecipa e acrescenta a

terceira parte da sua definição, a qual tem como objetivo exatamente evitar esse tipo de conclusão que levaria a sua teoria moral a uma espécie de relativismo moral. A última parte da definição acrescenta que *'o meio-termo relativo a cada um precisa ser determinado segundo a reta razão, ou ainda, segundo o modo como um homem dotado de discernimento o determinaria'*. Com esse complemento, chega-se então à tese de que o homem bom é aquele que deseja e age de acordo com aquilo que é verdadeiramente bom, enquanto que o homem mau deseja e age segundo aquilo que apenas tem a aparência do bem. Assim, a resposta de Aristóteles é a de que “o homem bom julga tudo corretamente, e cada classe de coisas lhe parecem o que realmente são”, ou seja, o homem bom difere dos outros principalmente por “ver a verdade em cada classe de coisas, sendo ele, por assim dizer, a norma e medida de todas as coisas” (Aristóteles, 2001, 56 / 1113b). Em outras palavras,

a excelência moral e as pessoas boas enquanto boas são a medida de todas as coisas, as coisas que lhes parecem constituir prazeres são prazeres, e as que elas apreciam são agradáveis. Se as coisas que elas consideram desagradáveis parecem agradáveis a outras pessoas, nada há de surpreender nesse fato, pois as pessoas podem corromper-se e deteriorar-se de muitas maneiras; tais coisas não são realmente agradáveis, mas agradáveis somente a pessoas nessas condições. (Aristóteles, 2001, 199 / 1176a)

Sendo as pessoas boas a medida de todas as coisas, ou ainda, sendo o homem de discernimento a medida da reta razão, cabe investigar agora no que consiste exatamente essa disposição. De todo modo, fica estabelecido aqui que ainda que os indivíduos deficientes considerem como boas as coisas que desejam, isso não as torna verdadeiramente boas, pois tais indivíduos estão corrompidos, são como indivíduos doentes e, por isso, não conseguem perceber o verdadeiro meio termo relativo a eles próprios. Assim, se certos prazeres são considerados agradáveis para pessoas mal constituídas em termos de excelência moral, isso não faz com que esses prazeres sejam verdadeiramente bons, “da mesma forma que não raciocinamos assim acerca de coisas saudáveis, ou doces, ou amargas para pessoas doentes, e não reconhecemos a brancura de coisas que parecem brancas a pessoas que sofrem de uma doença da vista.” (Aristóteles, 2001, 194 / 1173b)

Compreender adequadamente o significado de “agir segundo a reta razão” ou “agir tal como um homem de discernimento agiria”, é central para que se possa compreender o modo como Aristóteles refuta o relativismo moral e implica naturalmente em saber como opera a sua teoria da racionalidade prática. Nessa definição Aristóteles equaliza “reta razão” e “discernimento”, contudo ambos os

conceitos não são sinônimos. A razão se refere aos fins, enquanto que o discernimento se refere aos meios, mas não a meios quaisquer, mas apenas a meios adequados aos fins estabelecidos pela razão. Nesse caso, sempre onde houver discernimento haverá a reta razão, mas nem sempre onde há reta razão, há também discernimento, pois o indivíduo pode saber qual é o fim ordenado pela razão, mas não saber como executá-lo.

A razão é aquela que estabelece os ditames a respeito do que é uma virtude e aquilo que não é, ou seja, a razão para Aristóteles é aquela que estabelece ditames, o padrão que determina aquilo que é o fim bom em si mesmo, aquilo que é nobilitante (cf. Aristóteles, 2001, 61 /1115b; 113/1138b). É a razão que estabelece aquilo que é a excelência moral, é ela que estabelece qual é o fim do agir e, no âmbito do agir, estabelecer o fim é estabelecer o ponto de partida (cf. Aristóteles, 2001, 143/1151a). A passagem da *Ética a Nicômacos* que mais detalhadamente se dedica a elucidar o significado de reta razão é a seguinte:

O fim a que se visa não é escolhido automaticamente, mas cada pessoa deve ter nascido com uma espécie de visão moral, graças à qual a pessoa forma um juízo correto e escolhe o que é realmente bom, e será naturalmente bem dotado quem for bem dotado sob este aspecto. De fato, esta visão moral é a dádiva maior e mais nobre da natureza, e é algo que não podemos obter ou aprender de outras pessoas, mas devemos ter tal como nos foi dado ao nascermos; ser bem e superiormente dotado sob este aspecto constituirá a excelência perfeita e verdadeira em termos de dons naturais. (Aristóteles, 2001, 59/ 1114b)

A razão é então uma visão moral que estabelece os princípios do agir. Ela é original e está em todo o ser humano, mas pode estar mais em um do que em outro, e ser mais bem dotado de razão significa ser mais bem dotado de um dom natural. Pode-se dizer que a razão é a faculdade que indica quais são as excelências morais. Mas o que acontece com aqueles indivíduos que são corrompidos moralmente? Não seriam eles dotados de razão? Aristóteles responderia que esses indivíduos, por suas escolhas voluntárias erradas, criaram para si um determinado hábito, um determinado caráter que corrompeu aquele dom natural com o qual nasceram.

A razão é aquela que estabelece o que é a excelência, ou seja, é ela que “nos faz perseguir os objetivos certos”, já o discernimento, por outro lado, “nos leva a recorrer aos meios certos” (Aristóteles, 2001, 125/1144a). Nesse sentido, o discernimento é uma determinada habilidade de deliberar bem de acordo com os fins estabelecidos pela razão. Assim, quando o indivíduo delibera bem segundo fins contrários aqueles estabelecidos pela reta razão, pode-se dizer que esse indivíduo é dotado de talento, mas não de discernimento (cf. Aristóteles, 2001, 125/1144a). Assim, por exemplo, um

médico e um assassino podem saber igualmente bem quais são os modos de utilizar determinado fármaco, mas o assassino utiliza isso segundo um fim que é contrário à reta razão, enquanto o médico utiliza seus conhecimentos para salvar vidas, o que é conforme a reta razão. Nesse caso, o talento em escolher adequadamente os meios para realizar determinado fim só pode ser chamado *discernimento* quando ele se refere aos fins estabelecidos pela reta razão. O discernimento não é exatamente algo com que se nasce com, mas é algo que se adquire com a experiência, por isso, “devemos estar atentos às asserções não demonstradas e às opiniões de pessoas experientes e idosas, ou de pessoas dotadas de discernimento, (...), pois pelo fato de a experiência lhes ter dado como que um outro olho elas vêm corretamente.” (Aristóteles, 2001, 124/1143b)ⁱⁱⁱ O discernimento está ligado então com o julgamento, ou seja, envolve a inteligência de perceber os fatos particulares fundamentais envolvidos em uma determinada situação, além disso, envolve uma capacidade de análise e avaliação sobre qual seria o melhor plano de ação (digamos assim), mas faz isso tendo em vista o nobilitante, ou seja, aquilo que é universal. “O discernimento deve ser então uma qualidade racional que leva à verdade no tocante às ações relacionadas com os bens humanos.” (Aristóteles, 2001, 117/1140b) Ora, novamente, quem estabelece o bem para o homem é a reta razão, mas como isso pode ser realizado e atualizado, depende do discernimento. Por isso,

[t]ampouco o discernimento se relaciona somente com os universais; ele deve também levar em conta os particulares, pois o discernimento é prático e a prática se relaciona com os particulares. É por isso que pessoas ignorantes são às vezes mais práticas do que as outras que sabem, pois se uma pessoa soubesse que os alimentos leves são mais facilmente digeríveis e portanto saudáveis, mas não soubesse quais as espécies de alimentos mais leves, não seria provavelmente capaz de restaurar a saúde; por outro lado, é provável que uma pessoa ciente de que a galinha é um alimento leve restaure a saúde. (Aristóteles, 2001, 119 /1141b)

Nesse sentido, note-se que “o erro na deliberação pode ser em relação ao universal ou ao particular – por exemplo, podem passar-nos despercebidos tanto o fato de que toda água salobra é insalubre quanto o fato de certa água ser salobra.” (Aristóteles, 2001, 121 /1142a)

O discernimento é, então, a excelência na escolha dos diversos aspectos particulares que estão envolvidos em cada ação tendo em vista a excelência moral. Esses diversos aspectos podem ser vistos como os qualificativos envolvidos em cada ação e eles podem ser categorizados nas seguintes questões: o quê? A quem? Como? Quando? Por quanto tempo? Quanto? Nesse sentido, em relação à coragem, por exemplo, podemos cometer as seguintes faltas: “em temer o que não deveríamos, outra

consiste em temer como não deveríamos, outra em temer quando não deveríamos e assim por diante.” (Aristóteles, 2001, 61 /1115b) Ou ainda, com relação à cólera, “não é fácil definir de que maneira, com quem, com que fundamentos e durante quanto tempo alguém deve encolerizar-se, e em que ponto se deixa de agir corretamente e se começa a estar errado” (Aristóteles, 2001, 84 /1126a), mas um indivíduo dotado de discernimento é aquele dotado da excelência moral da amabilidade e, por conseguinte, sabe agir bem em relação a cada um daqueles qualificativos, ou seja, só sente raiva com as pessoas certas, na intensidade certa, pelo tempo certo e pelos motivos certos.

Em suma, a reta razão estabelece aquilo que é a excelência moral, é ela que dita o que é o nobilitante, é ela que estabelece qual é o rol de virtudes. Porém, o indivíduo moralmente excelente não tem apenas a reta razão, mas tem também discernimento, pois a excelência moral não se restringe a desejar aquilo que é bom e também não envolve apenas teoria, mas ela é prática e a prática se estabelece no agir.^{iv} Logo, quem tem excelência moral sabe o que é bom e sabe também como agir para alcançar aquilo que é o bom e é assim que ele age. Por isso, Aristóteles insiste que se tornar virtuoso é uma empresa para uma vida toda, pois se demanda tempo para cultivar um caráter *excelente*, afinal é preciso juntar razão e discernimento, a faculdade com a sua atividade adequada à experiência.

Tendo-se apresentado sumariamente os pontos principais da ética aristotélica, o que caracteriza a apresentação da sua teoria normativa, cabe agora passar para a discussão do tema central desse artigo que é um tópico de ética aplicada. De antemão é importante salientar que a questão do consumo em si jamais foi um tópico esmiuçado pelo próprio Aristóteles, por isso, o que se pretende fazer aqui é uma tentativa de atualização, a qual, naturalmente, possui seus riscos e imprecisões.

2. EXCELÊNCIA QUE SE ESTABELECE ENTRE INDIVÍDUO E OBJETO: A MODERAÇÃO

Neste tópico, analisa-se as implicações da ética normativa aristotélica para avaliação das relações de consumo que ocorrem entre o consumidor e o objeto consumido. Obviamente que a boa disposição com relação a essa forma de agir também produz efeitos bons ou maus para outras pessoas, mas, a princípio, pode-se dizer que as excelências morais discutidas nesta seção afetam prioritariamente o sujeito consumidor. Essa relação envolve vários aspectos, dentre os quais está o prazer despertado pelo objeto consumido, o qual tem como parâmetro normativo a virtude da moderação.

A excelência moral da moderação se refere, segundo Aristóteles, especificamente aos prazeres do tato e do paladar, mas não haveria grandes problemas, a meu ver, em aplicá-la também aos prazeres visuais e auditivos ou aqueles advindos da satisfação despertada pela admiração alheia, no caso, por exemplo, de alguém querer ser admirado por possuir um bem de consumo. A deficiência pelo excesso é nomeada de *concupiscência*, e a deficiência pela falta denomina-se *insensibilidade*:

as pessoas concupiscentes, portanto, anseiam por todas as coisas agradáveis, e são levadas por sua concupiscência a escolhê-las à custa do que seja e do que for; por isto elas sofrem quando não conseguem obtê-las e até quando simplesmente anseiam por elas (a concupiscência é acompanhada de sofrimento), embora seja paradoxal sofrer por causa do prazer. Raramente se encontram pessoas que pecam pela deficiência a respeito do desejo de prazeres e se comprazem com eles menos do que deveriam (...). (Aristóteles, 2001, 68 / 1118b-1119a)

Em outras palavras, o verdadeiro contrário da moderação não é a insensibilidade, ainda que ela também seja uma deficiência moral, mas sim a concupiscência, pois é para esse extremo que a maioria dos seres humanos tende quando agem de modo imoral. Já as pessoas moderadas

desejarão moderadamente, como devem, as coisas que, por serem agradáveis, contribuam para a saúde e para as boas condições físicas; elas desejarão igualmente outras coisas agradáveis desde que as mesmas não sejam um obstáculo à consecução dos fins a que visam, ou contrárias ao que é nobilitante, nem desejam além dos seus recursos. (Aristóteles, 2001, 68 / 1119a)

Ora, a partir disso, pode-se dizer que todo consumo de produtos que de alguma forma esteja relacionado com os prazeres deve ser regulado em primeiro lugar segundo aquilo que contribui para a saúde, tanto física, quanto mental. Nesse sentido, o consumo de substâncias ou práticas contrárias à saúde ou a boa constituição física e mental são também moralmente reprováveis. Além disso, as pessoas moderadas não se sentirão compelidas a consumir desenfreadamente. Quando elas não puderem desfrutar de algo, isso não lhes causará sofrimento. Nesse caso, as pessoas que colocam sua felicidade na quantidade de consumo de produtos ou de serviços que lhe geram prazer físico são concupiscentes, pois a busca dos prazeres físicos deve sempre estar de acordo com aquilo que é nobilitante, isto é, “conforme à reta razão”. Avaliando-se a partir disso o mercado capitalista e suas propagandas que apresentam e instigam o consumidor a se sentir frustrado se não puder desfrutar dos prazeres de um novo produto, pode-se dizer

que esse procedimento também está funcionando como um catalisador da deficiência moral, do vício.

Finalmente, a pessoa moderada jamais irá consumir além daquilo que lhe permite seus recursos, ou seja, também é moralmente reprovável fazer dívidas para adquirir produtos que lhe geram prazer, ou gastar tudo o que se têm na satisfação dos prazeres. Naturalmente, que um indivíduo concupiscente não reconhecerá que os produtos que ele adquiriu são apenas para o seu prazer, mas alegará que lhe eram necessários ou mesmo que o prazer lhe era fundamental. Ora, como apontado anteriormente, o indivíduo doente não é a medida da saúde, ou seja, não se pode apelar para um relativismo moral, pois sempre se possui como parâmetro aquilo que um homem dotado de discernimento faria. Nesse caso, dever-se-ia perguntar: o que uma pessoa moderada faria em determinada situação? Uma pessoa moderada é aquela que não se deixa determinar pela propaganda do mercado capitalista, mas avalia com cuidado a necessidade da compra de um determinado produto e da sua relevância para que possa ter uma vida saudável e desatrelada de necessidades incutidas externamente pelo mercado e faz isso avaliando as suas condições financeiras, ou seja, sem comprometer as suas finanças.

Diferentemente de uma visão estoica, contudo, a moralidade aristotélica não prega uma “insensibilidade” em relação aos prazeres corporais, condenando-os de modo radical e ensinando a viver simplesmente abnegando a sua importância. Por outro lado, ela também se distingue da moralidade epicurista, pois os prazeres, ainda que moderados, não são tomados como a principal medida para a avaliação da vida moral. Para a ética aristotélica, os prazeres moderados fazem parte de uma visão mais ampla do ser humano concebido teleologicamente como um ser que sente, mas que também deve se determinar enquanto um ser racional, cuja reflexão se estabelece segundo os princípios da reta razão e não segundo a opinião da maioria. Em outras palavras, os prazeres não são legitimados e valorados em si e por si mesmos, ainda que também não sejam rejeitados em si e por si mesmos, mas apenas na medida em que eles possuem uma finalidade na organização da vida física e psíquica do homem, a qual é estabelecida pela reta razão. Por isso, a virtude da moderação conduz a *eudaimonia*, isto é, uma felicidade racional que contempla tanto aspectos sensíveis quanto intelectuais com relação ao modo como o sujeito aprecia os prazeres.

O sujeito moderado é para Aristóteles aquele que não deixa de apreciar os prazeres que fazem bem para a saúde do corpo e da mente, por isso ele não é um insensível, por outro lado, ele se distingue do indivíduo concupiscente na medida em

que não deixa que as coisas ou as opiniões alheias lhe determinem a respeito daquilo que ele precisa desejar. O sujeito moderado é aquele que pauta a sua vida como a busca de um prazer que é condizente com a sua natureza de indivíduo racional dotado de prudência ou sabedoria prática, portanto, que sabe que se ele deixar que o mercado lhe dite o que ele precisa ter ou sentir, ele se tornará um indivíduo que jamais alcançará a felicidade, pois estará condenado apenas a alcançar um contentamento momentâneo e efêmero com prazo de validade: até ser lançado um produto mais novo, mais moderno, mais eficiente ou que esteja mais na moda.

Um indivíduo concupiscente jamais será feliz para Aristóteles, pois ele é escravo do seu prazer. A felicidade não é um estado passivo, em que o indivíduo simplesmente desfruta do prazer, mas é o resultado de uma *atividade* do próprio agente e é por isso que ela não pode ser facilmente alcançada, mas também, por isso, não facilmente perdida (cf. Aristóteles, 2001, 26 / 1098b). O indivíduo moderado é feliz (alcança a *eudaimonia*) na medida em que ele tem consciência da sua independência em relação a determinação dos prazeres, ou seja, tem consciência da autocracia da sua razão, a qual lhe permite se privar de algumas coisas sem sofrimento, bem como direcionar o foco do seu interesse para prazeres que lhe são ao mesmo tempo mais facilmente alcançáveis e igualmente condizentes com a manutenção da sua saúde física e mental.

3. EXCELÊNCIA QUE SE ESTABELECE NA RELAÇÃO ENTRE OS INDIVÍDUOS ENVOLVIDOS NA RELAÇÃO DE COMPRA E VENDA: A JUSTIÇA

No Livro V da *Ética a Nicômaco*, Aristóteles apresenta e esclarece diferentes conceitos de justiça e os seus diferentes usos e contextos. Na relação de consumo que se estabelece entre dois indivíduos é possível falar de várias acepções diferentes de justiça: a justiça corretiva, a justiça distributiva e a justiça como reciprocidade proporcional.

A justiça corretiva se manifesta nas relações privadas e se refere ao estabelecimento de uma igualdade entre as partes de uma relação. Essa igualdade pode ser exemplificada como uma proporcionalidade aritmética, isto é, a proporcionalidade dos ganhos e perdas que se estabelecem numa relação de consumo devem ser equalizadas segundo a perspectiva de que ambas as partes são iguais. Assim, por exemplo, numa relação de compra e venda de um produto há uma relação privada onde ambas as partes devem respeitar os termos do acordo ou contrato. Se uma das partes não respeitar o que era esperado, por exemplo, oferecendo um produto de uma qualidade inferior ao pressuposto no contrato, então uma das partes ficou com mais do que lhe

pertencia, ou seja, cometeu um ato injusto e isso precisa ser corrigido pela atuação do juiz. Nessa relação, “é irrelevante se uma pessoa boa lesa uma pessoa má, ou se uma pessoa má lesa uma pessoa boa (...); a lei contempla somente o aspecto distintivo da justiça, e trata as partes como iguais, perguntando somente se uma das partes cometeu e a outra sofreu a injustiça, e se uma infligiu e a outra sofreu dano.” (Aristóteles, 2001, 97 / 1131b) Aristóteles afirma que a justiça corretiva busca uma igualdade aritmética, pois ela não distingue o caráter, valor, ou *status* social dos indivíduos envolvidos, isto é, todos devem ser tratados como iguais perante a lei. E quando uma das partes comete injustiça, cabe ao juiz estabelecer uma punição, a qual tem como função reestabelecer a ordem inicial, ou seja, ela não deve deixar a parte que foi prejudicada com mais do que tinha antes, mas deve restabelecer a igualdade, isto é, deve retirar daquele que cometeu a injustiça somente o equivalente para restituir a igualdade inicial.

Percebe-se aqui uma dificuldade na tentativa de atualizar uma leitura da ética de Aristóteles, a saber, ao falar de justiça corretiva pensa-se sempre em relações privadas entre indivíduos, e não nas relações privadas entre um indivíduo e uma companhia, por exemplo. Porém, essa é uma das principais formas em que as relações da sociedade se estabelecem hodiernamente, especialmente da perspectiva do consumo. Por isso, ainda que Aristóteles tenha utilizado o conceito de justiça distributiva para se referir à distribuição dos bens públicos (sejam eles, a estima pública, cargos ou dinheiro), faz sentido pensar a proporcionalidade geométrica presente na justiça distributiva como uma forma para equalizar as relações desproporcionais que se estabelecem entre um consumidor e uma companhia. A proporcionalidade geométrica pressupõe que a igualdade se estabelece apenas quando as diferenças entre as partes são reconhecidas e sopesadas na equação. Na verdade, é exatamente a partir desse conceito que se pensa atualmente que em algumas situações o consumidor deva ser considerado como a “parte fraca” em determinadas relações de consumo, ou ainda, a parte hipossuficiente, a qual precisa ser protegida por um código ou lei específica.

Pensar as relações de consumo a partir de uma abordagem da justiça distributiva significa pensar as relações de consumo como sendo realizadas entre partes desiguais, as quais devem ser tratadas como desiguais, exatamente para que se alcance uma igualdade, por conseguinte, uma justiça na relação. Assim, cabe à lei estabelecer formas de se alcançar essa igualdade enquanto proporcionalidade, como, por exemplo, permitindo que os consumidores tenham locais de fácil acesso para realizar reclamações contra serviços e produtos vendidos por companhias, bem como, facilitar que as

reclamações sejam apuradas e julgadas de modo a contrabalançar o poder econômico e, por conseguinte, também político e jurídico das empresas.

Existe ainda uma terceira acepção de justiça que pode ser retomada para se pensar as relações de consumo, a saber, a justiça enquanto reciprocidade conforme a proporcionalidade. Veja-se a explicação de Aristóteles:

A reciprocidade proporcional se efetua através de uma conjunção cruzada. Suponhamos, por exemplo, que A é um construtor, B é um sapateiro, C é uma casa e D é um par de sapatos. O construtor deve obter do sapateiro o produto do trabalho deste, e deve por sua vez oferecer-lhe em retribuição o produto de seu próprio trabalho. Se houver uma igualdade proporcional dos bens, e se ocorrer uma ação recíproca, verificar-se-á o resultado que mencionamos. Se não ocorrerem estas duas circunstâncias, a permuta não será igual, e o relacionamento não continuará. Com efeito, nada impede que o produto de um dos participantes seja melhor que o do outro, e neste caso os produtos terão de ser igualizados (...). Deve haver entre o número de pares de sapatos permutados por uma casa e a própria casa a mesma proporção que há entre o valor do trabalho do construtor e do sapateiro; se não for assim não haverá permuta nem relacionamento, e a proporcionalidade não estará assegurada a não ser que os bens sejam iguais de algum modo. (Aristóteles, 2001, 99s / 1133a)

O dinheiro surgiu exatamente com o propósito de ser esse equalizador, o meio termo que permite medir coisas diferentes.

O dinheiro, portanto, agindo como um padrão, torna os bens comensuráveis e os igualiza, e não haveria comunidade se não houvesse permutas, nem permutas se não houvesse igualização, nem igualização se não houvesse comensurabilidade. Na verdade, é impossível que coisas diferentes entre si se tornem perfeitamente comensuráveis, mas com referência à demanda elas podem tornar-se suficientemente comensuráveis. (Aristóteles, 2001, 101 / 1133b)

Para Aristóteles, é a demanda “que mantém a união da comunidade como um todo” (Aristóteles, 2001, 100 / 1133b).

A existência de demanda é a possibilidade de que ocorram trocas. Se as pessoas não pudessem trocar bens e serviços, se elas não precisassem ou quisessem isso, elas não se associariam em uma comunidade, a qual se constitui finalmente em uma *pólis* ou dos Estados. Parece então que para Aristóteles o comércio é central para que a vida da *pólis* se estabeleça e floresça. A demanda de bens e serviços é central para a sua perpetuação e para o estreitamento de laços. Mas o que significa exatamente demanda nesse contexto e qual a implicação moral dessa consideração? Uma leitura possível é a de que a demanda deve ser pensada tendo em vista o bem da comunidade, ou seja, a

demanda de produtos e serviços deve ser estimulada sempre tendo em vista o bem ou a vantagem da comunidade. Isso parece ficar indicado na seguinte passagem:

Todas as formas de associação são como se fossem partes da comunidade política; efetivamente, os homens empreendem uma viagem juntos com o intuito de obter alguma vantagem e de obter alguma coisa de que necessitam para viver; e é com vistas a vantagens para seus membros que a comunidade política parece ter-se organizado originariamente e ter-se perpetuado, pois o objetivo dos legisladores é o bem da comunidade, e eles qualificam de justo aquilo que é reciprocamente vantajoso. (Aristóteles, 2001, 164 / 1160a)

Isso significa que as leis do Estado (ao menos para um estado democrático), para que sejam justas, devem organizar a demanda no sentido de que ela seja distribuída entre todos os membros da comunidade. Em outras palavras, o processo de troca de produtos deve ser organizado de modo que todos os membros da comunidade precisem e possam participar, ou ainda, que todos contribuam com o seu trabalho e também usufruam do trabalho dos outros. Uma sociedade que articula o consumo dos seus bens produzidos de modo que grupos de cidadãos não possam participar ativamente desse sistema de trocas, não exclui esse grupo apenas do processo do comércio e do consumo, mas o exclui do benefício da vida em comunidade. Por conseguinte, com isso se retira finalmente também o seu estatuto político: a cidadania desses indivíduos. Essa parece ser a ideia por detrás dessa noção de justiça como reciprocidade enquanto proporcionalidade.

4. EXCELÊNCIAS QUE DIZEM RESPEITO À RELAÇÃO ENTRE INDIVÍDUO E O CONTEXTO SOCIAL: LIBERALIDADE E PRUDÊNCIA

Para Aristóteles uma vida dedicada a ganhar dinheiro é uma vida vivida sob compulsão e de modo algum pode ser considerada uma vida feliz (cf. Aristóteles, 2001, 20 /1096a). É óbvio que as pessoas que buscam o dinheiro, fazem isso em busca de algo mais, em geral, por acreditarem que o dinheiro possa comprar-lhes a felicidade. Porém, os bens autênticos não são aqueles que podem ser comprados e a história mostrou inúmeras vezes que o dinheiro pode ser a causa da infelicidade e da ruína de um indivíduo, seja pelos seus próprios atos, seja pelos atos de outros que buscam tomar lhe o dinheiro.

Isso não significa que o dinheiro é algo moralmente ruim para Aristóteles. Para ele, a felicidade e a virtude demandam meios externos para que possam alcançar de modo mais eficiente o seu objetivo (cf. Aristóteles 2001, 27 /1099a). Por isso, é importante que se tenha dinheiro, pois ele é um instrumento que permite alcançar os fins

morais dos indivíduos e também a *eudaimonia*. Assim, o dinheiro não é ruim em si, mas ele somente será bom se o indivíduo tiver uma determinada disposição moral com relação a ele, uma disposição que estabelece um equilíbrio entre o ganho e o gasto, tanto na forma, isto é, na qualidade, quanto na quantidade. A virtude relacionada com o dinheiro é a liberalidade.

A liberalidade é a excelência moral relacionada com a forma de como ganhar e gastar riquezas. Os extremos dessa disposição são a avareza e a prodigalidade. O avarento é aquele que peca pelo excesso de adquirir riquezas sem uma forma equivalente de distribuí-las, enquanto que o pródigo peca pelo excesso de gastar riquezas sem se preocupar com a forma certa de ganhar riquezas equivalentes. Em geral, as pessoas tendem a errar mais para o lado da avareza do que da prodigalidade, além da avareza ser bem mais difícil de ser curada, afinal a prodigalidade se cura com a experiência e com a dilapidação do patrimônio, enquanto que avareza tende a se acentuar cada vez mais com o passar dos anos (cf. Aristóteles, 2001, 73-4/ 1121a-1121b).

As pessoas liberais “darão por que dar é nobilitante, e darão acertadamente, pois darão os valores certos, às pessoas certas e no momento certo, com as demais qualificações concomitantes com o ato de dar acertadamente; elas agirão assim com prazer ou sem sofrimento” (Aristóteles, 2001, 72 / 1120a). Esse mesmo raciocínio é utilizado com respeito com o que se gasta, ou seja, gastar muito com coisas efêmeras é um dispêndio errado de riqueza, enquanto que gastar uma grande soma de dinheiro com algo duradouro, seria uma ação condizente com a excelência moral (cf. Aristóteles, 2001, 77 / 1123a).

Repensando esses conceitos para questões atuais pode-se dizer que o gasto de dinheiro relacionado com o consumo deveria ter em mente sempre a proporção correta entre o quanto de riquezas o indivíduo possui (e sob o princípio de que elas tenham sido adquiridas de forma condizente com uma vida virtuosa) e o quanto ele despense tendo em vista o melhor resultado possível para ele e para todos os envolvidos. Assim, um indivíduo que gasta uma fortuna em carros está sendo vulgar (gasta além do que é razoável), enquanto que outro que gasta uma fortuna para trazer obras de arte para o museu da sua cidade estaria sendo liberal (neste caso específico, magnificente, pois o montante gasto é muito maior e afeta positivamente um maior número de pessoas). Da mesma forma, seria melhor que um indivíduo se preocupasse em construir uma bela casa do que gastar muito com banalidades, pois uma bela casa também é um ornamento para a cidade. Ou ainda, prefere comprar um produto mais caro, mas que seja durável e

belo, do que com vários produtos que tenham uma obsolescência programada. Outro exemplo, um indivíduo que gasta numa festa de aniversário o mesmo que gastaria no seu casamento estaria pecando pela prodigalidade. Por outro lado, o indivíduo que em um casamento oferece o equivalente a um presente de aniversário ou de uma festa anual estaria sendo avarento.

Ainda outro exemplo, mas agora considerando a parte da definição da virtude que estabelece a necessidade de um meio termo relativo a nós, tal como uma pessoa dotada de prudência o determinaria: se duas pessoas, João e Pedro, resolvem igualmente fazer uma doação para ajudar uma obra de caridade ou uma obra de importância para o bem comum da cidade, mas João é um trabalhador assalariado e doa o valor de 20 reais, e Pedro é um bilionário e doa 50.000 reais, então, nesse caso, para Aristóteles, João seria mais excelente moralmente do que Pedro. Mas se Pedro ainda encontra um modo de “abater” os 50.000 reais do seu imposto de renda ou realiza essa doação visando utilizar isso como uma estratégia de marketing social ou empresarial, então Pedro não apenas deixa a desejar com relação à excelência moral, mas, ao contrário, se mostra como um sujeito avarento e vulgar. Enquanto João doou por que ajudar aos outros é nobilitante, Pedro o fez para exibir a sua riqueza ou alcançar vantagens pessoais e sociais com ela (Cf. Aristóteles, 2001, 77s /1123a). Fica evidente então o que Aristóteles diria do comportamento dos grandes empresários que logo após realizarem uma doação correm para fazer a dedução do seu imposto de renda... Para que esse não fosse o caso, Pedro, dependendo do valor da sua fortuna, deveria doar proporcionalmente ao que doou João, nesse caso, talvez o valor fosse 500.000 reais e ele faria isso sem a pretensão de divulgar o seu ato ou mesmo de obter algum benefício por ele. Pedro deveria ter feito tal doação simplesmente por que doar é algo nobilitante, isto é, bom em si mesmo, e deveria também ter se sentido bem fazendo isso ou ao menos não ter sofrido fazendo isso. Se ele ainda não sentiu prazer ou fez isso com algum tipo de sofrimento, então ele não possui excelência moral. Para que ele alcançasse a disposição moral certa, ele deveria continuar a repetir frequentemente este ato até que esse ato deixasse de lhe causar sofrimento e finalmente lhe trouxesse prazer. Inversamente, se o salário de João fosse, suponhamos, de apenas 100 reais mensais, então ele não teria a excelência moral da liberalidade, mas teria sido pródigo, ou seja, doou mais do que a sua condição lhe permitia.

A partir disso, sugere-se que há um sério problema moral relativo à forma como o sistema capitalista opera, qual seja, ele incentiva cada vez maiores e mais constantes gastos em coisas efêmeras e desnecessárias para um conceito de vida boa que possa ser

moralmente justificado. Trocar a cada ano de celular ou carro, por exemplo, não seriam um gasto que uma pessoa liberal faria e também não seria um tipo de consumo que uma sociedade que visa o bem comum e tornar os indivíduos virtuosos estimularia. Assim, se Aristóteles estiver certo, a saber, que “os legisladores formam os cidadãos habituando-os a fazerem o bem; esta é a intenção de todos os legisladores; os que não a põe corretamente em prática falham em seu objetivo, e é sob este aspecto que a boa constituição difere da má” (Aristóteles, 2001, 35s / 1103b), então caberia aos legisladores da cidade incentivar um consumo consciente, um consumo que fosse condizente com a virtude da liberalidade. Em outras palavras, incentivar o consumo de bens melhores, mais belos e duráveis, os quais também beneficiam não apenas o indivíduo que o compra, mas a todos que indiretamente dele também possam usufruir.

Se, como apontado no tópico anterior, Aristóteles está dizendo que todos os cidadãos devem participar das relações de troca e de consumo de bens e serviços, então poderia se pensar, da perspectiva atual, se isso não poderia gerar, em alguns casos, a situação deteriorante do meio ambiente e da própria cidade. Por exemplo, se todas as pessoas de uma cidade se locomovessem apenas com carros, o trânsito da cidade poderia ficar insuportável e a poluição constituiria um risco para a saúde. Ora, novamente aqui entraria a noção de bem comum para regular as relações, ou seja, para a vantagem comum da comunidade, poder-se ia proibir ou desestimular o consumo de terminado produto ou atividade tendo em vista o bem da comunidade.

Naturalmente que a questão ambiental não era um problema na época de Aristóteles, porém para a sociedade atual trata-se de uma questão moral cada vez mais premente. Nesse sentido, o consumo de bens naturais não renováveis ou semirenováveis gera um lixo que, por sua vez, compromete a saúde dos indivíduos e o fim da sociedade, que se refere à vida boa. Nesse contexto, cabe aqui fazer referência a uma virtude fundamental que se refere a todas as outras virtudes, mas que, nesse caso, também pode ser aquela que oferece uma indicação de como lidar com esses problemas, a saber, a *phrónesis*, traduzida algumas vezes por prudência, discernimento ou sabedoria prática. Essa virtude é discutida com mais detalhe ao longo do livro VI da *Ética a Nicômaco*. A *phrónesis* é uma excelência na deliberação, ou seja, “a correção na deliberação a respeito do que conduz a uma finalidade cuja concepção verdadeira constitui o discernimento.” (Aristóteles, 2001, 122 /1142b) Ela implica a escolha dos meios certos para os fins estabelecidos pela reta razão.

Nesse caso, pode-se dizer que o indivíduo prudente ou dotado de discernimento relativo ao consumo, irá evitar consumir materiais que geram poluição, e o legislador

prudente é aquele que pensará em medidas que tendam a minimizar ou mesmo a evitar a degradação ambiental do planeta e do Estado. Nesse caso, por exemplo, pode ser considerado uma atitude prudente do indivíduo comprar brinquedos de madeira para seu filho ao invés de brinquedos de plástico, uma vez que a madeira é um produto que pode ser originado de fonte renovável e é mais durável, enquanto que o plástico, em geral, é mais frágil, mas leva de 100 a 500 anos para ser degradado. Ou ainda, utilizará fraldas biodegradáveis que se decompõe em um ano ao invés de fraldas descartáveis normais, que levam até 450 anos para serem degradadas. Da perspectiva do legislador, por exemplo, deveria se adotar medidas que responsabilizassem as empresas e os consumidores com relação às embalagens dos produtos consumidos. Nesse caso, é uma questão moral que as embalagens dos produtos sejam recolhidas pela mesma empresa que vendeu o produto. Isso, por exemplo, já é um procedimento padrão na Alemanha, onde qualquer garrafa, seja ela feita de plástica ou de vidro é cobrada juntamente com o produto e o consumidor ao devolvê-la no mesmo local ou a um local similar, receberá o ressarcimento do valor pago pela embalagem, o chamado *Pfand*.

Em que planeta, em que cidade deveremos viver para que possamos ter uma vida boa? Essas são questões que afetam diretamente a forma como se estabelece o consumo de bens e mercadorias e não é apenas uma questão técnica ou pragmática. É uma questão moral que envolve um determinado comportamento moral dos indivíduos e dos legisladores. Para Aristóteles cabe à política, enquanto a

ciência mais imperativa e predominante sobre tudo”, determinar “quais são as demais ciências que devem ser estudadas na cidade, e quais são os cidadãos que devem aprendê-las, e até que ponto; e vemos que mesmo as atividades tidas na mais alta estima se incluem entre tais ciências, como por exemplo, a estratégia, a economia e a retórica. Uma vez que a ciência política usa as ciências restantes e, mais ainda, legisla sobre o que devemos fazer e sobre aquilo de que devemos abster-nos, a finalidade desta ciência inclui necessariamente a finalidade das outras, e então esta finalidade deve ser o bem do homem. (Aristóteles, 2001, 17s / 1094ab)

Nesse caso, a política sempre deve ter primazia com relação à economia e deve definir os seus rumos morais, tendo em vista um conceito de vida e sociedade boa. Em outras palavras, o consumo é uma necessidade que se estabelece pela própria característica da associação humana na cidade, porém a forma como ele ocorre, quais os termos e circunstâncias em que ele pode ser permitido e incentivado não é algo que cabe deixar para a livre escolha das partes, mas é legítimo que seja estabelecido pelo legislador. Esse estabelecimento da lei e do costume, contudo, não deve ser feito com base no interesse egoísta do legislador ou dos interesses econômicos em questão, mas

deve ser feito conforme a reta razão, tal como um indivíduo moral dotado de discernimento o faria.^v

Poder-se-ia alegar aqui que a ética aristotélica é obsoleta e que o bem da cidade depende do consumo aos moldes do mercado capitalista, isto é, a perspectiva de que o mercado se autorregula ao ser deixado agindo livremente. Obviamente que a demanda e, por conseguinte, o consumo é algo necessário, como o próprio Aristóteles reconheceu, porém, em que termos, em que intensidade e com relação a quais objetos e de quê tipo de objetos? Tudo isso é passível de debate e de valoração moral. É possível pensar em muitas formas de trabalho e produção de bens de consumo e também de relações de trocas distintas, as quais são mais condizentes com a finalidade da vida boa. Da mesma forma que o crescimento e o progresso de um país não é medido simplesmente pelo seu PIB (produto interno bruto), também a organização do trabalho, da demanda e do consumo não precisam ser medidos exclusivamente pela quantidade de recursos movimentados e produzidos. É isso que começa a ser discutido em modelos políticos, sociais e econômicos tais como, por exemplo, nas teorias do decrescimento (*degrowth paradigm*). É exatamente a excelência moral da prudência que deve encontrar os meios para essa realização. Encontrar os meios para uma organização de demanda e consumo que possa ser moralmente legítima. Devemos isso a nós mesmos, ao futuro da *pólis* e das futuras gerações.

5. CONSUMO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Segundo Aristóteles, é característico da investigação ética, diferente das outras áreas do conhecimento teórico, não buscar apenas o conhecimento teórico sobre a ação moral ou imoral, i.e., apresentar quais são as características de uma ação moral e imoral, mas também e principalmente buscar entender como nos tornamos morais (Aristóteles, 2001, 36 / 1104a). Em outras palavras, cabe à ética investigar também a natureza do agir humano com vistas a encontrar soluções para “como devemos praticar as ações”, ou ainda, como é possível agir moralmente e nos tornarmos virtuosos.

A primeira consideração importante nesse sentido de uma autoeducação moral se refere a uma autorreflexão para buscar saber quais são as nossas tendências. Em outras palavras, “devemos estar atentos para os erros que nós mesmos nos inclinamos mais facilmente, pois algumas pessoas tendem para uns e outras para outros; descobri-los-emos mediante a observação do prazer ou do sofrimento que experimentamos; isto feito, devemos dirigir-nos resolutamente para o extremo oposto, pois chegaremos à

situação intermediária afastando-nos tanto quanto possível do erro, como se faz para acertar a madeira empenada” (Aristóteles, 2001, 47 / 1109b) Usando a analogia da madeira empenada, devemos buscar corrigir as nossas tendências tentando evitar cometer os erros que mais naturalmente tendemos a cometer.

Porém, existe, para Aristóteles, vícios ou deficiências morais que uma vez instalados, ainda que por nossa própria responsabilidade e, portanto, de modo voluntário, são muito difíceis de corrigir ou até mesmo se toram incorrigíveis. Entre elas estão a concupiscência e a avareza:

são concupiscentes as pessoas que perseguem os extremos das coisas agradáveis, ou perseguem os extremos das coisas necessárias, e o fazem por sua própria escolha, por sua causa, e nunca por qualquer resultado distinto delas, pois tais pessoas necessariamente não se arrependem de seus excessos, e são portanto incorrigíveis, já que as pessoas que não se arrependem não têm cura. (Aristóteles, 2001, 140 / 1150a)

Ou ainda,

a avareza é incurável (...) e é mais arraigada na natureza humana que a prodigalidade, pois os homens em sua maioria são mais ávidos de ganhar dinheiro do que de dá-lo; ela também é mais difundida e se apresenta sob vários aspectos, pois parece haver muitas espécies de avareza. Ela consiste em duas coisas – deficiência em dar e excesso em obter – e não aparece completa em todas as pessoas, sendo que às vezes as duas situações aparecem separadas: algumas pessoas se excedem em obter, e outras são avessas a dar. (Aristóteles, 2001, 74s / 1121b)

Nesse contexto, a educação das crianças assume uma posição central, pois ela é fundamental para se evitar que vícios incuráveis se instalem no caráter dos cidadãos. Na medida em que “nossas disposições morais resultam das atividades correspondentes às mesmas”, segue-se que

devemos desenvolver nossas atividades de uma maneira predeterminada, pois nossas disposições morais correspondem às diferenças entre nossas atividades. Não será pequena a diferença, então, se formarmos os hábitos de uma maneira ou de outra desde nossa infância; ao contrário, ela será muito grande, ou melhor, será decisiva. (Aristóteles, 2001, 36 / 1103b)

A virtude é alcançada por um processo gradativo que forma um hábito de agir de determinado modo e é assim que ela forma um determinado caráter. Como dito anteriormente, somos nós mesmos os responsáveis por nosso caráter, pois ele foi formado por uma longa série de ações voluntárias que realizamos ao longo de nossa vida.

O hábito de agir de determinado modo e o caráter construído a partir daí se relacionam intrinsecamente com o prazer e o desprazer:

a excelência moral se relaciona com o prazer e o sofrimento; e por causa do prazer que praticamos más ações, e é por causa do sofrimento que deixamos de praticar ações nobilitantes. Daí a importância, assinalada por Platão, de termos sido habituados adequadamente, desde a infância, a gostar e desgostar das coisas certas; esta é a verdadeira educação. (Aristóteles, 2001, 37 / 1104b)

É exatamente por isso que, se

as crianças não forem preparadas para ser obedientes e submissas à autoridade de quem as cria, irão longe demais, pois num ser ainda irracional o desejo de prazer é insaciável e generalizado, e a tendência inata é estimulada pela satisfação desses desejos; com efeito, se eles forem numerosos e violentos, aniquilarão a própria capacidade de raciocinar. Por isso eles devem ser poucos e moderados, e não devem de forma alguma opor-se à razão – é isto que pretendemos dizer com ‘obedientes’ e ‘submissos à autoridade’ – e da mesma forma que a criança deve viver de conformidade com as instruções do seu preceptor, a parte apetitiva de nossa alma deve viver de conformidade com a razão. (Aristóteles, 2001, 69 /1119b)

Ora, a partir dessas considerações pode-se dizer que é um dever dos pais e do Estado ensinar as crianças a respeitar sua autoridade. Além disso, eles devem ter especial atenção para o fato de que as crianças devem ser protegidas da melhor forma possível de experiências que lhe estimulem demasiadamente o prazer, pois o prazer em excesso estimulará que a criança se torne um indivíduo concupiscente e avarento. Muito sobre isso poderia ser dito, mas ao menos uma consequência importante se pode destacar aqui, qual seja, a imoralidade da exposição das crianças às propagandas. Segundo o espírito da ética aristotélica, pode-se dizer que os pais e a sociedade que permitem que suas crianças sejam “bombardeadas” por propagandas de brinquedos, roupas e alimentos, seja nos intervalos da programação dos canais infantis, seja nos espaços recreativos, são pais e uma sociedade moralmente questionável, senão já moralmente deficiente. É exatamente por que a natureza humana já possui uma tendência maior para o excesso da concupiscência e da avareza que a educação deve cuidar ao máximo para que as experiências e as vivências das crianças não estimulem o seu desejo por prazeres e o desejo pela posse. Ensinar as crianças a gostar das coisas certas, do modo certo, no momento certo e na medida certa não é algo banal, mas constitui o âmago de toda a educação ética e política do indivíduo. Descuidar disso é fazer com que as futuras gerações se distanciem de uma vida moral e feliz e condenar a *pólis* a miséria e escravidão moral.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Trad. Mário da Gama Kury. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: edições 70, 2002.

SANDEL, M. *O que o dinheiro não compra: os limites morais do mercado*. Trad. Clóvis Marques. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

ⁱ Cf. Kant, 2002, 57ss. Trata-se do ensaio *Sobre a expressão corrente*: isso pode ser correto na teoria, mas não serve para a prática.

ⁱⁱ Todas as referências de Aristóteles seguem a regra autor data e após a barra a paginação segundo a edição de Immanuel Becker das obras completas de Aristóteles para a Real Academia da Prússia (Berlin 1831), a qual também consta na tradução utilizada, mas também em outras traduções.

ⁱⁱⁱ Veja-se também: “enquanto os jovens se tornam geômetras, ou matemáticos, ou sábios em matérias do mesmo gênero, não parece possível que um jovem seja dotado de discernimento. A razão disto é que este tipo de sabedoria não se relaciona apenas com os universais, mas também com os fatos particulares; estes se tornam mais conhecidos graças à experiência, e os jovens não são experientes, pois é o decurso do tempo que dá experiência; de fato, pode-se também perguntar por que um menino é capaz de tornar-se um matemático, mas não pode tornar-se um filósofo de um modo geral ou um filósofo da natureza.”(Aristóteles, 2001, 120 / 1142a) Claro que a idade não traz experiência automaticamente, pois “não fará diferença o fato de a pessoa ser jovem na idade ou no caráter; a deficiência não é uma questão de tempo, mas depende da vida que a pessoa leva, e da circunstância de deixar-se levar pelas paixões, perseguindo cada objeto que se lhe apresenta. Para tais pessoas o conhecimento [da ética] não é proveitoso, tal como acontece com as pessoas incontinentes; mas para quem deseja e age segundo a razão o conhecimento de tais assuntos é altamente útil.”(Aristóteles, 2001, 19 / 1095a)

^{iv} Por isso, o fato do filósofo teorizar sobre o que é a excelência moral não lhe garante de princípio uma condição de privilégio como alguém que tenha a excelência moral, pois ele pode simplesmente apontar para aquilo que é moral, sem conseguir, enquanto indivíduo, isto é, enquanto sujeito moral, se tornar excelente moralmente, pois pode faltar-lhe discernimento.

^v Sobre a atuação questionável da economia de mercado sobre os valores morais dos indivíduos vale a pena conferir o livro *O que o dinheiro não compra: os limites morais do mercado*, de Michael Sandel.

O SIGNIFICADO DAS QUESTÕES ÉTICO-MORAIS PARA MARX MEANING OF MORAL-ETHICAL QUESTIONS TO MARX

Leonam Lucas Nogueira Cunha¹
Maria Cristina Longo Cardoso Dias²

RESUMO

Esta pesquisa fixou-se no estudo de como a moral e a ética são entendidas por Karl Marx, efetivando-se o aprofundamento possível que este tema oferece dentro do pensamento marxiano já que este campo é muito indiretamente referido por nosso filósofo. A pergunta inicial da pesquisa era “é possível mencionar ética marxiana?”, se sim, “o que seria ética/moral para Marx?”. A partir da leitura e debate de textos pertinentes ao estudo, o norte que foi encontrado, a título de conceituação dos termos ética/moral (dentro desta perspectiva), foi o de caminhar de acordo com a forma geral de Marx pensar a realidade, isto é, por meio de sua justificada escolha metodológica – qual seja, o materialismo-histórico. Aqui será apresentado todo o percurso que foi traspassado para chegar-se à postulação de uma moral antiburguesa.

Palavras-chaves: Karl Marx. Ética. Moral. Materialismo-Histórico.

ABSTRACT

This research has fixed the study of how morality and ethics are understood by Karl Marx, putting into effect the possible deepening which this theme offers inside Marxian thought once this field is very indirectly referred by our philosopher. The initial question of the research was “is it possible to mention Marxian ethics?, whether yes, “what would be ethics/morality to Marx?”. From text reading and text debate concerning the study, the found route regarding conceptualization of ethical and moral terms (inside this perspective), was to walk side by side with general form of Marxian thought concerning reality, that is, through his justified methodological choice: the historical materialism. Here will be presented all route which was passed over to arrive at a postulation of an anti-capitalist morality.

Key-words: Karl Marx. Ethics. Morality. Historical-Materialism

¹ Graduando em direito pela UFRN. E-mail: leonam_cunha@hotmail.com.

² Graduação, mestrado e doutorado em filosofia pela USP. Professora Adjunta do departamento de filosofia da UFRN. E-mail: crislongo@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Os conceitos de ética e de moral não são significados fáceis de serem trabalhados no pensamento de Marx, quando se leva em conta que o autor não escreveu nenhum livro a respeito do tema. Não obstante, esses são conceitos passíveis de serem pensados na obra do autor, tendo em vista suas considerações a respeito da moral como valores que emanam da estrutura social vigente.

De acordo com o método materialista histórico de Marx, todas as sociedades, em todos os períodos históricos, organizaram-se para a produção, porque os indivíduos sempre precisaram e precisam, através do trabalho, conseguir os bens necessários à sua sobrevivência. Segundo o autor, em todos os tempos históricos é possível observar que os indivíduos cooperam de alguma forma para conseguir tais bens.

É, precisamente, a forma de cooperação dos indivíduos para produção e para distribuição dos bens importantes à sobrevivência humana que gera relações necessárias entre os homens e mulheres. Essas relações necessárias podem ser laços de dominação de uma classe sobre outra, quando determinada classe apropria-se do trabalho de outra.

Marx, nos livros *O Capital*, *A Ideologia Alemã* e *Manifesto Comunista*, afirma inúmeras vezes que os valores morais dominantes sustentados por uma sociedade vigente são os valores da classe dominante que propiciam o funcionamento e a conservação de determinado modo de produção que a beneficia.

Assim, valores como a ganância, avareza, caça apaixonada por capital, competição, egoísmo, exploração, coisificação do outro, igualdade como igualdade entre possuidores de mercadorias e liberdade entendida como liberdade de comércio são valores que compõem a moral dominante capitalista e servem para a sustentação desse modo de produção.

Contudo, considerando o método dialético de Marx, em sendo um método para a compreensão da realidade que admite contradições, percebe-se que da luta contra o atual modo de produção, pela classe explorada (força de trabalho), a partir da afirmação de um modo de produção oposto, negam-se também os valores dominantes desse sistema. Em outros termos, a partir da atividade humana transformadora desse sistema rumo a uma sociedade mais justa, acaba-se por lutar contra os próprios valores dominantes dessa

sociedade, gerando a construção de valores contrários aos valores até então observados como a solidariedade, fraternidade, altruísmo, liberdade e autonomia.

2. DOS CONCEITOS DE ÉTICA E MORAL

Estabelecem-se, parece-nos: não de forma fundamental, mas apenas assessória, distinções entre moral e ética. Vimos como interessante apresentar tal questão não obstante existam autores (inclusive aqueles que consideram “moral” como um conceito desigual ao de “ética”) que utilizam os termos, por vezes, como sinônimo.

Através de imersões em obras e escritos variados sobre este tema, entendemos ética como um saber que procura se ater aos valores preenchedores de nossa vida e relações. Já a moral tange às práticas dos indivíduos, às ações que eles executam segundo uma orientação consuetudinária. Pode-se oferecer forma mais lúcida e direta da distinção entre moral e ética, qual seja: a moral é comportamento individual ou coletivo que se aúfere na prática, no plano do “real”, e a ética é a atenção reflexiva, relativa a um processo em que se teorizam, se cogitam e põem-se em xeque as proposições morais – ou seja, “reais”, “práticas” – e a própria moral em si. A ética se ocupa da moral no sentido de buscar a ponderação de ações morais (assim, práticas) concluindo-as certas ou erradas.

3. DE COMO A MORAL SE APRESENTA PARA MARX

A moral, para Marx, surge a partir da análise da realidade. Este é um ponto de franco relevo para a filosofia marxiana por conta da abordagem metodológica que lhe é característica: o materialismo histórico. Frente à compreensão do materialismo histórico, pode-se afirmar que o homem se faz no mundo com o estabelecimento de relações necessárias com outros homens para a construção e utilização de meios materiais para transformar a natureza e retirar dela os bens necessários à sua sobrevivência que, com o decorrer da história e as várias inovações e mudanças no modo de produção com as quais o homem vai se confrontar, ele se molda. E, na perspectiva da dialética (noção castiça que Marx buscou na filosofia de Hegel), é de extrema eminência que se ressalte que o homem, ao mesmo tempo que é esculpido pelo mundo e pelas relações que tece com os outros homens, ao mesmo tempo que sofre interferências e ganha formas produzidas pela

realidade à sua volta, molda também a realidade e pode, muito bem, interferir e lavrar alterações nesta mesma realidade³.

Estudando-se *A Ideologia Alemã, de Marx e Engels*, em que o materialismo histórico ganha sua forma precisa – forma esta que vai ser observada no restante de suas obras, encontra-se a seguinte citação:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87)

Ou seja, a maneira como os homens vão-se fixar no mundo depende da sua própria condição de vida material. Assim, a consciência social é que define a consciência do homem, e não o oposto, como chegavam a postular os filósofos alemães anteriores a Marx. Este é um dos pontos mais mencionados e alvo de aclamações da *Ideologia Alemã*.
Leia-se:

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. [...] parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94)

Isso permite chegar ao entendimento de que a moral (até porque se consta expressamente do próprio trecho acima transcrito) é fruto e impressão de determinada

³ O meio transformador da realidade que o homem possui é a capacidade de trabalho. “A capacidade de trabalho faz com que o homem seja um ser histórico; isto porque cada geração recebe condições de vida e as transmite a gerações futuras, sempre modificadas – para pior para melhor.” (Emir Sader, 2007, na Apresentação da edição de *A Ideologia Alemã*, da Boitempo Editorial).

realidade, dadas as condições materiais a esta relacionadas. Certifica-se, então, que a moral para Marx surge a partir do processo de vida real dos homens.

Marx denomina a moral (bem como a religião, a metafísica, etc.) de ideologia. Tal afirmação é construído de uma linha de raciocínio característica da filosofia ora abordada. Explique-se: como os homens são definidos a partir das condições materiais de vida, nota-se a existência de uma infraestrutura que determina toda a superestrutura; as forças produtivas e as relações de produção fazem parte da infraestrutura (já que é o arcabouço propriamente ligado às relações materiais e à produção da vida), e a moral, a religião e a política, por exemplo, vão figurar como superestrutura⁴. A organização econômica a partir do período civilizatório é manifestação das classes dominantes, no sentido de que é guiada, reparada e moldada pelo modo de produção que impera; sendo assim, tudo que for expressão da economia civilizatória, é pura expressão das classes dominantes. Marx afirma que toda ideologia é imposição das classes que dominam, é manifestação de suas ideias mesmas, figurando a moral, portanto, como ideologia deduzida a partir da condição real e material de produção da vida.

Quando falamos em “organização econômica a partir do período civilizatório” ou “economia civilizatória” – termo engendrado segundo a explicação que se dará –, estamos traçando conexões com a abordagem de Engels sobre as épocas principais da pré-história da humanidade: estado selvagem e barbárie. Pré-história porque Marx, quando fala em História, fala necessariamente de luta de classes⁵, e, nesses estágios citados, a luta de classes não podia ser verificada, pelo menos, como se pode visualizá-la em períodos mais à frente, onde saltam à vista as contradições entre as classes sociais. Faz-se questão de ressaltar a “economia” sob essa ótica porque somente no período

⁴ “Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção, que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.” MARX, Karl. “Para a crítica da economia política”. São Paulo: Abril Cultural, 1974. v. 35. (Coleção os pensadores).

⁵ “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. (...) opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito.” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. “Manifesto comunista”. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

civilizatório, o estado depois do bárbaro, é que se vai observar o homem frente a uma desenvolvida produção dos seus meios de existência⁶.

William Ash, em *Marxismo e Moral*, assevera que a dedução dos conceitos éticos deve-se dar por meio de um processo prático que parta das condições materiais. Ante a afirmação, acrescenta, ainda, a sagaz observação de que o que as pessoas costumam chamar de “problemas éticos” ou “perda de valores” são, na melhor verdade, contradições essenciais à própria formação econômica e social desenvolvida pelo modo de produção capitalista. Assim, nota-se que o capitalismo, por ser uma forma de produção material da vida, gera um arcabouço de conceitos éticos e de valores que seguirão a infraestrutura econômica e inclusive, adiantadamente, vão auxiliar na sustentação deste tipo de produção, porque fortalecem socialmente a lógica de tal sistema.

Nesse toar, podemos falar que existem valores na sociedade capitalista, valores esses compatíveis à sua própria forma de organização econômica, já que a ética é aferida por meio da realidade, e a realidade é manifestação do modo de produção da vida material. Marx orienta explicitamente o raciocínio de que a religião, por exemplo, faz parte da superestrutura e que é bastante flácida no que atine a ser compatível com o tipo de produção. Dentre outros apontamentos, destacamos este:

De acordo com a relação social de produção que tem validade geral numa sociedade de produtores de mercadorias, êstes tratam seus produtos como mercadorias, isto é, valôres, e comparam, sob a aparência material das mercadorias, seus trabalhos particulares, convertidos em trabalho humano homogêneo. Daí ser o Cristianismo, com seu culto do homem abstrato, a forma de religião mais adequada para essa sociedade, notadamente em seu desenvolvimento burguês, o protestantismo, o deísmo, etc. (MARX, 1982, p. 88).

⁶ O texto de Friedrich Engels que aborda tais questões chama-se “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”. Estas linhas são resultados de investigações de Lewis H. Morgan, que Marx sempre desejou tornar de fato públicos, pois muito dizem sobre sua análise da realidade. “Morgan foi o primeiro que, com conhecimento de causa, tratou de introduzir uma ordem precisa na pré-história da humanidade, e sua classificação permanecerá certamente em vigor até que uma riqueza de dados muito mais considerável nos obrigue a modificá-la. Das três épocas principais – estado selvagem, barbárie e civilização – ele só se ocupa, naturalmente, das duas primeiras e da passagem à terceira. (...) [Ele {Morgan}] diz, ‘a habilidade nessa produção desempenha um papel decisivo no grau de superioridade e domínio do homem sobre a natureza: o homem é, de todos os seres, o único que logrou um domínio quase absoluto da produção de alimentos. Todas as grandes épocas de progresso da humanidade coincidem, de modo mais ou menos direto, com as épocas em que se ampliam as fontes de existência”.

Como é facilmente constatável, muitos valores dos indivíduos são emanações religiosas, que se vestem de dogmas compatíveis com o modo de produção vigente, o que mostra notadamente a força econômica. O que poderia nos levar a dizer que, sob determinado viés, inúmeros dogmas não são proveniências diretas da força religiosa, mas da força do capital.

Observa-se crítica de Marx, em *O Capital*, também sobre o direito.

É mister que [possuidores de mercadorias que desejam alienar seus produtos uns com os outros] reconheçam, um no outro, a qualidade de proprietário privado. Essa relação de direito, que tem o contrato por forma, legalmente desenvolvida ou não, é uma relação de vontade, **em que se reflete a relação econômica**. O conteúdo da relação jurídica ou de vontade é **dado pela própria relação econômica**. (MARX, 1982, p. 94-95) Grifos nossos.

Assim, ingenuidade seria pensar que a influência da economia no direito se restringisse à técnica. O direito, tendo um vínculo tão forte com as vicissitudes produtivas, vai igualmente obedecer – em conteúdo! – ao seu Pai (a pujança econômica). A influência do direito no que pertine à ética é sobremaneira palpável: quando se discute sobre a função deste (isto na perspectiva do famigerado “senso comum”, não na ótica materialista histórica desembainhada por Marx), observa-se que o direito – quase – sempre vai ostentar o condão de ser um meio com o qual se perpetua e conserva-se o modo de produção existente.

4. PANORAMA DA REALIDADE CONSTRUÍDA PELO SISTEMA CAPITALISTA

Quando a burguesia, ao cabo da Idade Média, vai tentando desmontar toda sociedade outrora construída (a sociedade feudal) acaba por engendrar outro tipo de organização, agora favorável aos interesses dessa classe. Como bem assinala Engels, em *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, o primeiro levante da burguesia europeia contra os pilares da Idade Média deu-se com a Reforma luterana. Assim, a atacada frontalmente foi a Igreja católica, por figurar como o maior símbolo e, portanto, a principal mantenedora da ordem feudal. A Reforma delineou nova religião, precisamente aquela que mais satisfizesse o fortalecimento da burguesia. O segundo grande momento de insubordinação foi o Calvinismo, *para tapar as lacunas deixadas por Lutero*;

figurando a Revolução Francesa como a terceira e definitiva insurreição dos burgueses, onde a religião foi relegada, dando espaço para a luta descaradamente política. O que culminou na derrocada, outrossim, política, de um dos lados: a aristocracia.

Estando brevemente analisada a dicotomia embalada por esses dois grandes combatentes (aristocracia e burguesia), basicamente, o mesmo se repete quando a classe burguesa de fato toma as rédeas. Agora, proletariado de encontro à burguesia. As duas grandes classes antagônicas em constante batalha, “ora explícita, ora velada”.

A mercadoria, para Marx, apresenta-se como valor-de-uso e valor-de-troca. O valor-de-uso diz respeito à utilidade prática do objeto, e o valor-de-troca ao valor que a ele é dado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-lo. O trabalho humano, aplicado à mercadoria, é o que lhe confere o valor. Marx observou que o capitalista aplica determinada quantidade de capital para a produção das mercadorias (o que engloba, inclusive, o salário dos trabalhadores) e, com a ingerência do trabalho humano, ganha capital a mais, que o trabalho conferiu à produção. Dessa maneira, o capitalista paga o trabalhador, bate seus gastos iniciais e, ainda assim, ganha uma quantidade a mais do que aplicou. Marx, basicamente, por esses termos, define como se dá a extração de mais-valia.

Depois de uma análise exímia das mercadorias, das relações de troca, das personagens em cena, etc., análise essa que pode ser lida em *O Capital* (que, neste texto, explicamos muito por alto, pelo fato de que seria deveras cansativo propô-la em seus pontos e vírgulas aqui), Marx chegou à *fonte dos milagres do burguês*: a mais-valia e a conseqüente acumulação de capital. É aí que os burgueses fazem a mágica do seu tipo de produção. Então, a mais-valia é nada mais que a apropriação de trabalho não pago aos operários – “o capitalista, mesmo quando compra a força de trabalho do seu operário por todo o seu valor, por todo o valor que representa como mercadoria no mercado, dela retira sempre mais valor do que lhe custa”⁷. Isto é, por meio da fórmula $D + \Delta D = D'$ (sendo o primeiro D o capital – dinheiro – investido pelo capitalista, dinheiro necessário para toda a produção: matéria-prima, insumos, máquinas, salário do trabalhador, etc; sendo ΔD a quantidade de dinheiro conferida à mercadoria por meio da força de trabalho;

⁷ ENGELS, Friedrich. “Do socialismo utópico ao socialismo científico”. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984. v. 99. (Série ciências sociais). 9 ed.

e D' o capital final, ou seja, resultado com o mais-valor atribuído). Desta forma, a mais-valia é a soma de valor que as classes possuidoras sugam dos operários que não têm mais nada a vender senão sua força de trabalho, e que vai sendo acumulada na montanha capital cada vez maior do capitalista. Nisso se evidencia o caráter explorador e torpe do tipo da produção capitalista.

Assim, quando partimos da lente materialista histórica do capitalismo, compreendida a produção e distribuição de bens, encontradas as chaves principais de sua organização enquanto sistema econômico, podemos traçar um panorama do que é compatível ao capitalismo, o que satisfaz às ânsias do capitalista, e, portanto, descobrir quais valores emanam desta realidade.

Evidenciadas, nesta sociedade, a exploração e a fome incontrolável por acumular bens e dinheiro, pode-se dizer tranquilamente, por exemplo, que a ganância conjugada à avareza são eminentes valores burgueses. Isso tudo porque os seus opostos não são características que interessam à lógica capital.

Marx, em *O Capital*, ao final da análise da circulação ou da troca de mercadorias, tece o seguinte comentário, pelo qual, ao negar valores éticos burgueses com extrema contundência, acaba por assumir uma postura contrária a essa (ou seja, uma nova proposição ética, se o termo é lícito), que vai se fazer entoar, ante a leitura de seus textos, por dedução.

[A esfera de análise que estamos abandonando] é realmente um verdadeiro paraíso dos direitos inatos do homem. Só reinam aí liberdade, igualdade, propriedade e Bentham. Liberdade, pois o comprador e o vendedor de uma mercadoria [...] são determinados apenas pela sua vontade livre. Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. [...] Igualdade, pois estabelecem relações mútuas apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade, pois cada um só dispõe do que é seu. Bentham, pois cada um dos dois só cuida de si mesmo. A única força que os junta e os relaciona é a do proveito próprio, da vantagem individual, dos interesses privados. [...]

Ao deixar a esfera da circulação simples ou da troca de mercadorias, [...] parece-nos que algo se transforma na fisionomia dos personagens do nosso drama. O antigo dono do dinheiro marcha agora à frente como capitalista; segue-o o proprietário da força do trabalho como seu trabalhador. O primeiro com um ar importante, sorriso velhaco e ávido de negócios; o segundo tímido,

contrafeito, como alguém que vendeu sua própria pele e apenas espera ser esfolado. (MARX, 1982, p. 197).

Acima, Marx critica o tom e a vestimenta que a burguesia dá à liberdade e à igualdade. A liberdade do burguês é a liberdade de comprar e vender segundo sua vontade mesma e a igualdade que se fala é a igualdade da troca de equivalentes. Como a chave das sociedades, descoberta por Marx, concerne à organização do modo de produção, liberdade e igualdade, para a “moral marxiana”, estariam muito mais ligadas à libertação do homem em relação ao produto (quando o homem invertesse a ordem burguesa para dominar o produto, e não ser dominado por ele; o que Engels chama de “superar a fase animal do reino da necessidade”), e à justiça no que tange à distribuição dos resultados da produção, de modo que todos participassem no usufruto do seu trabalho.

Quando nosso pensador cita, em elegante sarcasmo, o nome de Bentham, filósofo utilitarista inglês, quer dizer que no utilitarismo não há nenhuma premissa de que os homens, mesmo se organizando numa enorme teia, devem cuidar uns dos outros. Dessa maneira, Marx critica o individualismo/egoísmo, de sorte que promove o contrário, isto é, a solidariedade.

Nesta reflexão ética, pode-se chegar a uma pergunta levantada por alguns pensadores, qual seja: “o capitalismo deu origem a uma formação econômica e social justa ou injusta?” Parece-nos que a questão é resolvível se observarmos os textos do próprio Marx. Vários pensadores se utilizam de trechos de escritos de Marx, justificando-se assim de forma imediata, para chamar a formação econômica de justa e/ou injusta. Os trechos que parecem demonstrar ser justa a formação econômica capitalista não querem dizer nada mais que: dentro dos ditames da lógica burguesa, atuar de forma a produzir mais-valor é o coerente, figurando como inadequada a fuga a essa postura. Frente ao entendimento que apreendemos de que para Marx a ética surge a partir da análise do real, a moral engendrada pelo modo de produção capitalista o justifica.

No entanto, o bom leitor de Marx é o capaz de transcender à lógica capitalista de produção. Este leitor é o que consegue enxergar que há alguma coisa além desse tipo de organização produtiva, e isto é: para que se atenda à exímia dignidade humana, às liberdades do homem, há de se compreender que nossa ordem econômica é injusta. E é

injusta por quê? Porque uma minoria detentora põe em detrimento uma imensa maioria trabalhadora, explorando-a para concentrar mais riquezas em suas mãos. Mais motivos? Porque este tipo de produção não beneficia quem o gere, não beneficia o genitor próprio do produto, ou seja, quem derrama suor não é o mesmo que colhe os resultados. O trabalhador é apenas aquele que arca com os males desse sistema, assim o fazendo para garantir sua subsistência.

5. A OUTRA FACE DA ÉTICA

Marx postula uma moral prática, assim, antes de tudo, sensitiva, de apreensão da realidade. De sorte, dizemos que a ética para nosso pensador tem duas grandes faces: a que emerge da análise do real, e a que surge a partir da superação dessa realidade, e, por conseguinte, da formulação de uma diversa à de outrora. Por isso é pertinente a observação que Osvaldo Coggiola tece:

Marx e Engels rejeitaram a existência de qualquer moral supra-histórica e, portanto, de qualquer teoria da moral ou de qualquer ética normativa situada fora e por cima da luta de classes. Mas isso não significa ignorar a moral e a ética em geral, e sua formulação política em termos de justiça. (COGGIOLA, 2002, p. 112).

Marx acaba por entoar que a ética não se apresenta como motor dos feitos humanos, mas essas renovação e revolução se dão, primeiramente, pela luta de classes. Isto não quer dizer que a ética não tenha em absoluto interferência no processo histórico; ou melhor: é causa e resultado, em certo sentido. É resultado porque emana da análise da realidade, estando afirmada na lógica burguesa e rechaçada numa lógica oposta. É causa quando, num âmbito capitalista, é uma mantenedora do sistema, e, ademais, em lógica contrária, é fonte para sua superação. Cite-se, novamente, Coggiola, 2002: “A reivindicação jurídico-ética era, para os marxistas, decorrente de um interesse comum de classes (ou de um povo) e não causa deste, como em Hegel, para quem ‘a totalidade ética absoluta é um povo’ e ‘o ético (é) o motor de todas as coisas humanas’”.

Cabe ressaltar, dessa forma, o caráter absoluto e pretensioso do pensamento de alguns idealistas alemães. Isso porque estes filósofos partiam da feitura de uma ética a ser

imposta às camadas sociais, problema claro das classes dominantes, que sempre que podem revelam seus dogmas e verdades absolutas.

Então, a moral que é então apreendida de uma realidade, depois de posta e bem disseminada em todas as relações e meios, acaba por corroborar a estrutura econômica, e, assim, a organização produtiva. Figurando, *a posteriori*, de maneira a ratificar as relações estabelecidas.

A refutação que Marx faz ao modo de produção capitalista, por conseguinte, tem implicação moral, desta forma, a moral imbrica-se à base material. Atente-se à citação de Adolfo Sánchez Vázquez, em seu artigo *Ética e Marxismo*:

A crítica do marxismo ao capitalismo tem um significado moral, ainda que certamente não se reduza a ele, pois o capitalismo é criticável também por não satisfazer as necessidades vitais da imensa maioria da humanidade. Na verdade, este sistema não conseguiu oferecer os bens materiais e sociais e para levar não a “boa vida” da qual desfruta a minoria privilegiada, mas sim para viver nas condições humanas indispensáveis, no que tange à alimentação, moradia, saúde, segurança ou proteção social. Contudo, o capitalismo de ontem e de hoje pode e deve ser criticado pela profunda desigualdade no acesso à riqueza social e às injustiças que derivam dela; pela negação ou limitação das liberdades individuais e coletivas ou por sua redução – quando as reconhece – a um plano retórico ou formal; por seu tratamento dos homens – na produção e no consumo – como simples meios ou instrumentos. Tudo isso entranha a asfixia ou limitação dos valores morais correspondentes: a igualdade, a justiça, a liberdade e a dignidade humana.

Havendo essas críticas ao capitalismo, e a necessidade de se alinhar novas propostas mais eficazes para a vida dos homens e das mulheres, observando-se o passado histórico e sua contribuição dialética, não se apresenta como sensata a posição de que o tipo de produção capitalista e, ademais, a moral por ela ensejada, seja estática, como nada o é quando o âmbito de observação são os homens e mulheres que se inter-relacionam por todos os vieses.

A capacidade de mudança é uma característica social que constrói grande parte da evolução dos indivíduos. Recuperar valores éticos como solidariedade, liberdade e igualdade em conotação mais ampla (e não sempre vinculadas às trocas e relações de compra e venda), sentimento de coletividade, irmandade, etc., se mostra possível haja vista que em civilizações mais primitivas, não geridas de acordo com a produção e organização social de classes, essas qualidades borbulhavam e acabavam aflorando dos

indivíduos. O modo de efetivar esses valores desejáveis não ocorre a partir da implementação de ideias éticas abstratas no mundo concreto, mas antes ocorre por meio da luta de classes real contra o sistema capitalista.

6. CONCLUSÃO

A proposição de um modelo como o socialismo oferece uma perspectiva à transformação. Isso porque o socialismo propõe uma modificação na organização econômica das sociedades, de modo a revolucioná-las, assim, em sua base. Ocorrendo essa mudança na forma de produzir e distribuir a produção, uma nova ética será aferida. Uma ética, se nos colocarmos a destrinchá-la adiantadamente, que compreenderá muito mais eficientemente as humanidades e a condição fundamental para que os homens e as mulheres vivam e se desenvolvam: a organização em teia, a vinculação de uns aos outros, a inevitável necessidade da ajuda e cooperação das outras pessoas da forma mais explícita. Uma ética que não mais admita como natural ou justa este tipo de afirmação: enquanto os banqueiros rressonam, os despossuídos têm olheiras.

Este tipo de raciocínio, promovido neste texto, permite afirmar que:

O retorno a esses percursos iniciais da crítica de Marx permite ratificar que a interpretação da liberdade, central para a reflexão ética, impõe uma necessária relação a uma matriz política. (...) Trata-se de refletir de forma crítica sobre a necessária superação da dicotomia entre as ações dos homens e a moralidade que se impõe sob o ideário liberal e sob a moldura de um Estado de direito (GUEDES, 2011, pp. 155-163).

O referido trecho entoa um genuíno objetivo da crítica de Marx à realidade, “a necessária superação da dicotomia entre as ações dos homens e a moralidade que se impõe sob o ideário e sob a moldura de um Estado de direito”. Superar essa dicotomia significa saltar sobre o real percorrendo o caminho da possibilidade. Em outras palavras, ler a realidade, apreendê-la e experimentar nela a transcendência, como é postulado por Marx, em *Teses sobre Feuerbach – Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo*.

Portanto, a ética vai se apresentar como algo mutável, dependente da realidade, que se transforma profundamente conforme modifiquem-se as relações sociais produtivas. Superando-se determinada realidade, superam-se outrossim os valores éticos

nela postulados, abre-se, então, espaço para uma nova realidade e a construção e emanção de uma nova ética, que observará prioritariamente as leis que regem materialmente essa nova realidade.

REFERÊNCIAS

ASH, William. “Marxismo e moral”. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

COGGIOLA, Osvaldo. A “cruzada ética” contra o marxismo. São Paulo: Boitempo Editorial. Crítica marxista, 2002. v. 1. n. 14. p. 110-116.

ENGELS, Friedrich. “Do socialismo utópico ao socialismo científico”. São Paulo: Editora Moraes, 1990.

_____. “A origem da família, da propriedade privada e do estado”. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984. v. 99. (Série ciências sociais). 9 ed.

GUEDES, Olegna de Souza. A liberdade em obras do jovem Marx: referências para reflexões sobre ética. Revista Katálysis. vol. 14. n. 2, julho-diciembre, 2011, pp. 155-163, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

LESSA, Sérgio. Marxismo e ética. São Paulo: Boitempo Editorial. Crítica marxista, 2002. v. 1. n. 14. p. 104-109.

MARX, Karl. “Para a crítica da economia política”. São Paulo: Abril Cultural, 1974. v. 35. (Coleção os pensadores).

_____. “Manuscritos econômico-filosóficos”. São Paulo: Abril Cultura, 1974. v. 35. (Coleção os pensadores).

_____. “Teses sobre Feuerbach”. São Paulo: Abril Cultural, 1974. v. 35. (Coleção os pensadores).

_____. “O capital: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital”. São Paulo: DIFEL, 1982. V. 1. ed. 7.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. “Manifesto comunista”. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

_____. “A ideologia alemã”. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. “Ética e marxismo”. In: La teoria marxista hoy – problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. (Coleção campus virtual).

OS DOIS SENTIDOS DE LIBERDADE NA CRÍTICA DA RAZÃO PURA

Hortênsia Teresa Tomaz da Silva¹

RESUMO

A liberdade na *Crítica da Razão Pura* é dividida basicamente em duas noções, ou seja, a liberdade em sentido transcendental e a liberdade prática. A liberdade transcendental é entendida como sendo a capacidade de dar início a uma série de eventos no mundo sem ser determinado por uma causa precedente no tempo. Por outro lado, a liberdade prática é entendida como sendo a independência da vontade em relação aos objetos da sensibilidade. O objetivo deste trabalho será, portanto, o de expor estes dois sentidos de liberdade. Para tanto, o caminho seguido será o seguinte: a liberdade na *Dialética* e a liberdade no *Cânon*.

Palavras-chave: Causalidade. Liberdade Transcendental. Liberdade Prática. Moralidade.

ABSTRACT

The freedom in the *Critique of Pure Reason* is basically divided in the two notions, namely, freedom in the transcendental sense and the practical freedom. The transcendental freedom is basically understood as the ability to initiate an series of events in the world without being determined by a previous natural causes in the time. On the other hand, the practical freedom is understood as a independence of the will in relation to the objects of sensivity. The aim of this work of will be, therefore, to expose these concepts in the *Critique of Pure Reason*, specifically in the two parts, namely, *Dialectics* and *Canon*. To this and, the following path will be followed: the transcendental freedom in the *Dialectics* and the practical freedom in the *Canon*.

Keywords: Causality. Transcendental Freedom. Practical Freedom. Morality

1. INTRODUÇÃO

O conceito de liberdade na *Crítica da Razão Pura*¹ oscila sob dois aspectos, quais sejam, o aspecto cosmológico da liberdade transcendental e o aspecto psicológico ou empírico da liberdade prática. A primeira corresponde a uma causalidade por liberdade ou também causalidade inteligível e podemos entendê-la, nos termos da *Dialética*, como constituindo-se numa “espontaneidade absoluta das causas” (KANT, 2001, p. 407), ou seja, uma causalidade capaz de dar início por si mesma a uma série de eventos no mundo. Assim, por exemplo, no

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com bolsa CAPES/DS, e graduada em Filosofia pela mesma instituição. Com interesse principalmente na filosofia prática e teórica de Immanuel Kant, bem como na História da Filosofia Moderna, Filosofia Moderna e Filosofia Política Moderna. E-mail: hortensia.teresa@hotmail.com.

caso de uma ação cuja causa seja inteligível, a mesma não pertencerá, como inteligível, à série das causas no fenômeno e enquanto tal não estará submetida às leis da natureza, mas só aos efeitos que decorrerem dessa ação. Tem-se então que numa mesma ação, considerada sob o exemplo acima, esta poderá ser compreendida sob dois aspectos, quais sejam, sob o aspecto inteligível e natural. Sob inteligível no que diz respeito à causa e natural quanto aos seus efeitos no mundo. Tem-se em jogo então, numa mesma ação, ainda que em relações diversas, duas espécies distintas de causalidade, quais sejam, uma por liberdade e outra por natureza.

Com efeito, a liberdade transcendental é trabalhada basicamente em dois lugares na *KrV*, quais sejam, na Antinomia da razão pura e na Solução das ideias cosmológicas que dizem respeito à derivação dos acontecimentos do mundo a partir de suas causas. Na terceira antinomia da razão, no argumento correspondente à Tese Kant irá apresentar a posição que defende a possibilidade ou antes a necessidade de os fenômenos do mundo poderem ser explicados por um tipo de causalidade alternativa à causalidade natural, ou seja, por uma causalidade por liberdade ou causalidade inteligível. Trata-se, neste caso, da liberdade em sentido transcendental, que é objeto de uma longa discussão na *Dialética*, que se prolonga até ao *Cânon*. A consideração com respeito a uma causalidade por liberdade ou de uma liberdade em sentido transcendental é tornada indispensável quando consideramos o aspecto relacionado com a centralidade de tal causalidade para o agir humano, em específico para o agir moral. Isso porque se considerássemos a causalidade segundo a natureza como sendo a única por meio da qual podem ser derivados os fenômenos do mundo em seu conjunto, estaríamos supondo, conseqüentemente, a realidade absoluta dos fenômenos, ou seja, estaríamos aceitando como certa a existência de uma única causalidade capaz de explicar os fenômenos do mundo. A consequência de admitirmos o que foi posto como realidade absoluta dos fenômenos para o agir humano seria que tudo o que acontece pressuporia um estado anterior, o qual teria que ser precedido por um estado ainda mais antigo, e assim sucessivamente. O que em termos práticos significa, basicamente, que o homem, enquanto sendo também parte da natureza e, portanto, enquanto fenômeno teria todas as suas ações determinadas segundo uma causalidade natural, o que suprimiria toda e qualquer moral, uma vez que esta, grosso modo, consiste em fazer algo sem ser determinado a isto pela sensibilidade, o que supõe a independência quanto a causas sensíveis anteriores no tempo. A liberdade no sentido prático, por outro lado, pode ser compreendida na *KrV* como sendo a independência do arbítrio frente aos impulsos da sensibilidade. Tem-se então desenhados, de modo geral, os dois tipos de liberdade constantes na *Crítica da Razão Pura*, e este trabalho terá por objetivo principal o de expor ambos os conceitos

na citada obra, abordando também o conflito sobre a interpretação de uma possível contradição entre a relação de uma suposta fundamentação da liberdade transcendental em relação à liberdade prática.

2. A LIBERDADE TRANSCENDENTAL NA CRÍTICA DA RAZÃO PURA

Em acordo com Nahra (2008), a teoria da ação moral proposta por Kant oferece uma alternativa às teorias morais empiristas e dogmáticas. O empirismo moral proporia que o critério último para que se distinga ações que devem ser realizadas de ações que não devem ser realizadas seria o critério da utilidade. Para Kant, no entanto, tal tipo de concepção só vem a solapar as bases da moralidade. O utilitarismo moral, consoante Nahra, descamba em ceticismo moral, uma vez que na medida em que variam os critérios de utilidade, variam também os julgamentos de moralidade. Ainda segundo Nahra, a história do projeto prático de Kant tem como pano de fundo a situação científica e histórica de sua época e do século que o precedeu. “Neste cenário, haviam duas grandes concepções morais que reproduziam, no campo prático, as duas grandes concepções da época sobre o conhecimento: o racionalismo e o empirismo” (NAHRA, 2008, p. 21). O racionalismo moral do século XVIII, ainda segundo Nahra, grosso modo, objetivava definir ou construir os conceitos práticos utilizando procedimentos demonstrativos. O perigo do racionalismo estaria em que, por maiores que fossem os esforços lógicos dos seus defensores, a liberdade enquanto livre-arbítrio, ou seja, segundo Nahra, enquanto capacidade que teriam os homens de agir independentemente de causas exteriores que os determinem, torna-se uma noção no mínimo problemática. Já o empirismo em matéria de moral, ao insistir que todos os princípios morais nada mais são do que princípios derivados da experiência e “que as regras de conduta são ditadas por aquilo que é individual e socialmente útil” (NAHRA, 2008, p. 21), abre espaço para o ceticismo moral, ou seja, para a negação, segundo Nahra, da possibilidade de que existam ações verdadeiramente morais. Ainda segundo Nahra, tanto as concepções racionalistas/deterministas quanto as concepções empiristas céticas, colocavam a filosofia em situação extremamente vulnerável. Torna-se então tarefa de Kant a de salvar o livre-arbítrio e a moralidade e englobá-los em um único sistema filosófico, em acordo com um sistema racional que não desprezasse a experiência, mas ao contrário, que fosse capaz de harmonizá-la com a razão. O projeto kantiano no que diz respeito a salvaguardar o âmbito da moral passa, na minha opinião, pela compatibilização entre natureza e liberdade, o que ele consegue na sua solução proposta à Terceira Antinomia, no entanto, antes de

entrarmos neste ponto, que com efeito, é capital para a solução da terceira antinomia precisamos retroceder um pouco na *KrV*.

No Capítulo II do *Livro Segundo: Dos Raciocínios Dialéticos da Razão Pura*, intitulado *A antinomia da razão pura*, Kant irá tratar das quatro ideias dialéticas ou antinomias da razão pura dentre as quais se encontra a terceira antinomia da razão, cujo objeto é a liberdade, e que constitui matéria deste trabalho. As antinomias podem ser entendidas como ideias contraditórias em que cai a razão sempre que esta pensa o incondicionado, para as quais a razão ``(...) é necessariamente conduzida no progresso da síntese empírica, sempre que queira libertar-se de toda a condição e abranger na sua totalidade incondicional aquilo que, segundo regras da experiência, nunca pode ser determinado a não ser condicionadamente'' (KANT, 2001, p. 419). Por síntese empírica pode-se entender a totalidade das condições ou a soma contínua das condições precedentes de um determinado acontecimento no tempo. As quatro antinomias da razão pura chamam-se também dialéticas porque para cada uma delas cabem duas posições contrárias (a primeira nega a segunda), ou seja, para cada ``Tese'' da antinomia corresponde uma ``Antítese'', cujos argumentos são igualmente defensáveis do ponto de vista simplesmente lógico ou formal.

O capítulo sobre a *Antinomia da razão pura* encontra-se, no contexto da *KrV*, na *Dialética Transcendental*, que é a segunda parte da *Doutrina Transcendental dos Elementos*. Segundo Pinzani (2012), a finalidade da *Dialética* é, por um lado, criticar ``as formas dogmáticas de metafísica'' que se caracterizam por fazer um uso indevido das categorias do entendimento para além dos limites estabelecidos na *Analítica*. A razão, explica Pinzani, teria para Kant a capacidade de produzir ideias, enquanto que o entendimento estaria limitado à produção de conceitos. Dessa maneira, tais ideias produzidas pela razão, seriam o resultado de um uso alargado das categorias do entendimento para além dos limites estabelecidos na *Analítica*. No entanto, apesar de o erro, segundo Pinzani, consistir em que a razão, que produz as ideias que serão objeto de discussão na *Dialética Transcendental*, fazer um uso indevido das categorias do entendimento para produzir tais ideias, isto não significa que os objetos correspondentes a tais ideias sejam falsos, conclusão essa que será de fundamental importância para a defesa da ideia de liberdade, que veremos, é uma das antinomias que será objeto de discussão na *Dialética*. As quatro afirmações presentes nas quatro ideias cosmológicas são, nas palavras de Kant, ``outras tantas tentativas para resolver quatro problemas naturais e inevitáveis da razão''. E para Kant, ``só pode haver este número, nem mais nem menos, porque não há mais séries de pressupostos sintéticos que limitam *a priori* a

síntese empírica'' (KANT, 2001, p. 419). Embora sejam quatro as ideias cosmológicas que Kant expõe na seção sobre as antinomias da razão, para os fins deste trabalho irei concentrar a minha atenção apenas na terceira destas ideias, que corresponde à ideia de liberdade.

Tais ideias seriam produzidas de maneira necessária pela razão e teriam suas raízes na própria estrutura da mesma. Segundo Hamm (2012), o homem percebe que o seu labor é incompleto, uma vez que só consegue subir a princípios que são sempre condicionados uns aos outros, nunca encontrando uma condição que seja incondicionada. Dessa maneira, a razão se vê obrigada a se valer de princípios que ultrapassam todas as fronteiras da experiência possível. Para representar as ``sublimes'' ideias da razão, ou seja, as antinomias, a razão, segundo Kant, despe-se de todo o empírico, e por isto a investigação no que diz respeito a tais ideias transcendentais cabe inteiramente e exclusivamente a uma ``filosofia transcendental'' muito embora, deva-se ressaltar, as afirmações da razão, ainda que despidas de todo o empírico, para a investigação daquelas ideias, ``só possam brilhar em todo o seu esplendor graças à ligação com aquele empírico'' (KANT, 2001, p. 419). As quatro ideias expostas nas antinomias fogem a todos os limites da experiência, mas é preciso ressaltar a sua ligação com o empírico, isso porque a razão ``age'' ``partindo do campo da experiência e ascendendo gradualmente até as ideias sublimes'', e é nessas ideias que ``a filosofia revela uma tal dignidade que, se pudesse sustentar as suas pretensões, deixaria muito para trás o valor de todas as demais ciências humanas, pois nos promete dar fundamento às nossas mais altas esperanças (...)''' (KANT, 2001, p. 419). Hamm ainda observa que é nisto que consiste toda a ``aporia'' da razão. Ou seja, a razão vê-se forçada pela sua própria natureza a procurar uma resposta definitiva à pergunta pelos seus princípios últimos. Assim, ela procede segundo uma ampliação do seu campo de investigação para além de toda a experiência, na tentativa de justamente encontrar um fundamento último para a própria experiência. Tais questões que dizem respeito aos princípios últimos de que necessita a razão dizem respeito à Metafísica, portanto, as questões transcendentais não dizem respeito a outro campo de conhecimento senão à própria Metafísica. O incômodo da razão no respeitante a tais questões, justifica-se, segundo Hamm, pelo caráter sistematizador da razão, bem como ao esforço empreendido pela mesma para encontrar uma resposta minimamente satisfatória para tais questões metafísicas, e o esforço da razão, complementa Hamm, é sempre no sentido de buscar a maior ordem e completude dos seus conhecimentos. Segundo a análise de Pinzani, as antinomias surgem precisamente do fato de que a razão, ao proceder segundo uma análise das condições incondicionais dos objetos da experiência, a mesma, nessa busca, é impulsionada a elevar-se

cada vez mais para além dos limites de toda experiência, com isso a razão cria ideias, como a ideia de liberdade transcendental, as quais nada corresponde, nem objeto nem conceito. A essas ideias produzidas pela razão, há interesses que lhe são aderentes, como o interesse prático-moral, que está ligado à ``Tese``, ou está do lado do ``dogmatismo`` uma vez que Kant liga a posição da Tese ao dogmatismo, e a Antítese, à posição cética ou empirista. Do lado dos empiristas, ou seja, do lado da Antítese, que defende que a única causalidade possível capaz de explicar os fenômenos do mundo é a causalidade segundo as leis da natureza, ``não se encontra, em *primeiro lugar*, nenhum interesse prático resultante de princípios puros da razão, como o que contém a moral e a religião`` (KANT, 2001, p. 422). Ou seja, no que diz respeito ao interesse prático-moral da razão, esta inclina-se para a Tese. Dessa maneira, é possível dizer que todo o interesse da razão está voltado para as seguintes questões, que de maneira geral correspondem às antinomias: (1) Se o mundo tem um princípio e um limite de sua extensão no espaço; (2) se sou livre nos meus atos ou como outros seres sou conduzido pelo fio da natureza e do destino; (3) Se há uma suprema causa no mundo ou se as causas da natureza e a sua ordem constituem o último objeto onde devemos deter todas as nossas observações; (4) Se no meu (eu) pensante há uma unidade indissolúvel e indivisível ou apenas o divisível e transitório. Esses constituem problemas que, segundo Kant, ``de bom grado o matemático daria toda a sua ciência, porque esta não pode satisfazer os mais altos e importantes anelos da humanidade (...)`` (KANT, 2001, p. 420). No entanto, embora haja, em verdade um grande interesse prático-moral da razão a favor da Tese que se relaciona com as ``suas maiores esperanças``, de modo que a razão não possa simplesmente,

recuar e contemplar com indiferença esta querela, como se fora simples jogo, e ainda menos ordenar pura e simplesmente a paz, porquanto o objeto da disputa é de um interesse muito grande, só lhe resta refletir sobre a origem deste conflito da razão consigo mesma, para apurar se não será culpa de simples mal-entendido que, uma vez esclarecido, eliminaria de ambos os lados as arrogantes pretensões (...) (KANT, 2001, p. 420)

Também há um forte interesse especulativo da razão a favor da Tese, isso porque a integridade da série é ela própria um interesse da razão, uma vez que a mesma exige uma unidade de todos os conhecimentos. O seu interesse simplesmente especulativo a favor da Tese é encontrado, portanto, no fato de que ``se aceitarmos e usarmos desta maneira as ideias transcendentais, podemos abranger *a priori* toda a cadeia das condições e conceber a derivação do condicionado, porquanto se parta do incondicionado`` (KANT, 2001, p.422). Todas as quatro ideias transcendentais da razão pura são, com efeito, ``pedras angulares da

moral e da religião''. As antíteses ao contrário, ``rouba-nos todos estes apoios ou pelo menos parece roubá-los''. No que se refere aos possíveis interesses da razão em se tratando dos argumentos a favor e contra constantes na Tese e na Antítese das correspondentes antinomias, a razão, neste caso, não consulta ``a pedra de toque lógica da verdade'', mas apenas consulta o seu interesse que, portanto, não é capaz de resolver o empasse quanto aos direitos de ambas as partes em litígio, mas terá ``pelo menos a utilidade de esclarecer porque é que os contendores deste conflito se declararam por uma parte, de preferência à outra'' (KANT, 2001, p.421). Novamente, a primeira antinomia defende que há um começo no mundo e também um limite do seu espaço; a segunda defende que toda a matéria é simplesmente simples; a terceira defende que há uma causalidade por liberdade; a quarta defende um Ser absolutamente necessário no mundo. As Antíteses negam as primeiras hipóteses. No que se refere aos argumentos da Antítese, observa-se, segundo Kant, ``uma perfeita conformidade do modo de pensar e completa unidade da máxima (...)'' (KANT, 2001, p.421). Vamos agora proceder a uma melhor organização dos interesses ligados aos argumentos da Tese, e que são listados por Kant. Em primeiro lugar, há um certo interesse prático-moral ``a que adere de todo o coração todo o homem sensato, que compreenda onde está o seu verdadeiro interesse'' (KANT, 2001, p.421). Tem-se na *KrV*:

Que o mundo tenha um começo; que o meu eu pensante seja de natureza simples e portanto incorruptível; que nas suas ações voluntárias seja simultaneamente livre e superior à compulsão da natureza; que, por fim, a ordem das coisas que constituem o mundo derive de um ser originário, donde tudo recebe a unidade e encadeamento em vista de fins, tudo isto são pedras angulares da moral e da religião (KANT, 2001, p.421-422).

Em segundo lugar há um certo interesse especulativo da razão, que como foi visto está relacionado com a integridade do conhecimento. A Antítese não permite isso, segundo Kant, uma vez que segundo aquela, ``dever-se-á ascender de um começo dado a um outro superior, cada parte conduz a uma parte mais pequena, cada acontecimento tem sempre como causa outro acima dele (...)'' (KANT, 2001, p.422). E assim sucessivamente, ``sem nunca alcançarem um sustentáculo nem um ponto de apoio incondicionado, numa coisa existente por si mesma, como ser originário (...)'' (KANT, 2001, p.422). Com efeito, ``a razão humana é,

por natureza, arquitetônica, isto é, considera todos os conhecimentos como pertencentes a um sistema possível, e, por conseguinte, só admite princípios que,

pelo menos, não impeçam qualquer conhecimento dado de coexistir com outros num sistema (KANT, 2001, p.426).

Existe ainda, do lado da Tese, o interesse da popularidade, pois ``o senso comum não encontra a menor dificuldade nas ideias do começo incondicionado de toda a síntese (...)`` (KANT, 2001, p.422) e,

os conceitos do Ser absolutamente primeiro (acerca de cuja possibilidade não especula) parecem-lhe cômodos e, simultaneamente, oferecem-lhe um ponto firme onde prender o fio condutor dos seus passos, não podendo, em contrapartida, encontrar qualquer agrado na infatigável ascensão, sempre com um pé no ar, do condicionado para a condição (KANT, 2001, p.422).

Segundo a Tese da terceira antinomia ``A causalidade pelas leis da natureza não é a única de onde podem ser derivados os fenômenos do mundo no seu conjunto`` (KANT, 2001, p.406). Isso porque, de acordo com a Tese, haveria ainda um outro tipo alternativo de causalidade, qual seja, uma causalidade por liberdade (ou causalidade inteligível), que seria necessário também admitir para explicar os fenômenos do mundo. No que diz respeito à argumentação da Tese, dois pontos são importantes de considerarmos. Primeiro, a própria lei da causalidade natural e, segundo, a unidade exigida pela razão, isso porque se a lei da natureza estabelece que para tudo o que acontece é necessário que haja uma causa anterior no tempo e que seja suficientemente explicável pela razão, então nesse contexto é possível concluirmos que jamais haveria integridade da série pelo lado das causas provenientes umas das outras, o que é uma exigência da razão. Tem-se então um impasse entre natureza e liberdade, pois é bem certo argumentar, conforme Kant, que ``a natureza e a liberdade transcendental distinguem-se entre si como a submissão às leis e ausência das leis (...)`` (KANT, 2001, p.409). A primeira sobrecarrega o entendimento com a necessidade de remontar cada vez mais alto na série das causas na procura pelo que gerou os acontecimentos, por outro lado, a segunda oferece repouso ao entendimento, ao propor uma causa primeira, porém, esta, segundo Kant, quebra o fio condutor de todas as regras.

A Antítese argumenta o contrário do enunciado da Tese, ou seja, não há liberdade, mas tudo no mundo acontece unicamente em virtude das leis da natureza. A Prova correspondente à Antítese argumenta que a consideração quanto a uma causalidade inteligível ou de uma liberdade em sentido transcendental contradiz a lei da causalidade natural. Segunda tal argumentação, se houvesse uma causalidade por meio da qual pudessem ser derivados os fenômenos do mundo em seu conjunto, em virtude daquela espontaneidade, nada haveria que

determinasse por leis constantes aquilo que acontece, mas segundo a lei da natureza, todo o estado de ação deveria pressupor um estado da causa ainda não atuante. E além disso a espontaneidade absoluta não poderia possuir qualquer relação de causalidade com um possível estado de coisas anterior que fosse causa de tal espontaneidade. Só na natureza, argumenta a Antítese, podemos encontrar o encadeamento e a ordem dos acontecimentos do mundo. No entanto, ambas as posições, apesar da contradição que há nelas, devem ser pressupostas. Com isso tem-se que a razão cai numa antinomia, ou seja, numa contradição com ela própria. Com efeito, a importância da terceira antinomia se dá pela centralidade da mesma não só no que diz respeito à compreensão da liberdade relativamente à primeira das Críticas, mas também porque constitui (a terceira antinomia) base para os posteriores tratamentos de Kant sobre a liberdade em seus escritos sobre filosofia moral.

Na solução apresentada por Kant à terceira antinomia este irá colocar que só é possível conceberem-se dois tipos de causalidade em relação ao que acontece, quais sejam, a causalidade por natureza e/ou a causalidade por liberdade. A causalidade segundo a natureza ``é, no mundo sensível, a ligação de um estado com o precedente, em que um se segue ao outro segundo uma regra'' (KANT, 2001, p. 462). Ou seja, por causalidade natural podemos entender de maneira geral a relação de um evento temporal (causa) para outro (efeito). Por causalidade por liberdade podemos entender ``a faculdade de iniciar por si um estado, cuja causalidade não esteja, por sua vez, subordinada, segundo a lei natural, a outra causa que a determine quanto ao tempo'' (KANT, 2001, p.463). A causalidade por liberdade é, ``neste sentido, uma ideia transcendental pura que, em primeiro lugar, nada contém extraído da experiência e cujo objeto, em segundo lugar, não pode ser dado de maneira determinada em nenhuma experiência (...)'' (KANT, 2001, p.463). Tendo essas breves definições em vista tem-se que, ao supormos que não há outra causalidade além da conforme com as leis da natureza, a consequência mais imediata e problemática para o agir humano é que tudo o que acontece pressuporia um estado anterior, o qual teria que ser precedido por um outro estado ainda mais antigo e assim sucessivamente. O que significa que o homem, enquanto parte da natureza e, portanto, enquanto também fenômeno, teria todas as suas ações determinadas segundo uma causalidade natural. Falaríamos nesse caso num puro determinismo para as ações humanas.

Uma tal característica da causalidade natural é utilizada por Kant, por sua vez, como meio para refutar a ideia segundo a qual a causalidade natural é a única por meio da qual podem ser derivados os fenômenos do mundo. A refutação é feita por meio do seguinte

argumento: a lei da natureza consiste em nada acontecer sem que haja uma causa suficientemente determinada *a priori*. Se tudo começa, portanto, segundo as leis da natureza nunca haverá um primeiro começo, não havendo, em consequência, integridade da série. Porém, a integridade da série é uma exigência da razão, conforme já foi posto, embora a necessidade de uma tal completude da razão seja simplesmente lógica e que consiste em poder explicar cada conclusão e cada estado de coisas. Dessa maneira, a razão ``cria a ideia de uma espontaneidade que poderia começar a agir por si mesma (...)`` (KANT, 2001, p.463). Tendo isso em vista, a conclusão da Tese é a de que a proposição segundo a qual a causalidade natural é a única possível ``contradiz-se a si mesma na sua universalidade ilimitada e não pode, pois, considerar-se que esta causalidade seja a única`` (KANT, 2001, p.406).

Com isso tem-se um espaço possível para se pensar uma causalidade (causalidade por liberdade) que seja uma ``espontaneidade absoluta das causas``, ou seja, uma causalidade capaz de dar início por si mesma a uma série de fenômenos que só então se desenrolam segundo as leis da natureza. Uma tal espontaneidade absoluta das séries é, portanto, o mesmo que liberdade em sentido transcendental. Veja-se:

Consequentemente, temos de admitir uma causalidade pela qual algo acontece, sem que a sua causa seja determinada por uma outra causa anterior, segundo leis necessárias, isto é, uma *espontaneidade absoluta* das causas (...). (KANT, 2001, p.408).

Com efeito, ideia transcendental de liberdade ``constitui o conceito da absoluta espontaneidade da acção (...)`` (KANT, 2001, p.408). E essa ideia cosmológica ou transcendental de liberdade constitui de fato, reconhece Kant, ``verdadeira pedra de escândalo para a filosofia``, pois a mesma encontra grandes dificuldades para aceitar tal causalidade incondicionada. Como foi visto de início, a razão, naquilo que se constitui na sua própria ``aporia``, segundo Hamm, vê-se forçada pela sua própria natureza a elevar-se a ideias que ultrapassam todos os limites possíveis da experiência. Ou seja, a razão as possui necessariamente, embora ela mesma não possa ligar tais ideias a nenhum conceito que lhes seja correspondente. Conforme Pinzani, em complemento ao que já foi colocado, a razão se serve das categorias do entendimento para criar tais ideias, porém os objetos correspondentes a essas ideias seriam inacessíveis à experiência, e por isso não poderíamos ter acesso ao conceito correspondente a elas, uma vez que segundo o autor o conceito de uma coisa é criado aplicando as categorias do entendimento ao material fornecido pela experiência sensível. Com

efeito, a liberdade é contrária à lei da causalidade natural, bem como ao encadeamento de estados sucessivos que verificamos na natureza. De fato, já na Prova correspondente à Antítese, é dito que o encadeamento dos fenômenos, sobre o qual não seja possível uma unidade da experiência e que não é possível encontrar mesmo em qualquer experiência, constitui, um “vazio ser de razão” (KANT, 2001, p.407). E é nisto precisamente que consiste a dificuldade em admitir uma tal causalidade por liberdade, mas é também na admissão dela que tem lugar todo o interesse moral. “A liberdade (a independência) em relação às leis da natureza é, sem dúvida, *uma libertação da coação* mas é também uma libertação *do fio condutor* de todas as regras”. (KANT, 2001, p.407). A liberdade, enquanto uma ideia cosmológica, ou seja, enquanto causalidade capaz de dar início por si mesma a uma série de efeitos no mundo é denominada por Kant de cosmológica, conforme detém-se este a explicar nos *Prolegomena*, porque toda ideia cosmológica toma sempre o seu objeto no mundo sensível. No entanto, enquanto toma o seu objeto no mundo sensível, a ideia cosmológica ainda não é propriamente nenhuma ideia. Ela torna-se propriamente uma ideia, porque segundo expõe Kant nos *Prolegomena*, é característica das ideias cosmológicas, da qual participa a liberdade, que ela estenda a ligação da condição para o condicionado, ou seja, daquilo que é posto, para a sua condição, ou aquilo que lhe possibilitou. Sobre essa característica das ideias cosmológicas dos *Prolegomena*:

a ideia cosmológica estende a ligação do condicionado com a sua condição (...) a tal ponto que a experiência jamais se lhe pode equiparar e, em consequência, é sempre, em relação a este ponto, uma ideia cujo objecto nunca pode ser dado adequadamente numa experiência qualquer” (KANT, *Prolegomena*, 1988, A143).

Com relação à liberdade transcendental, em conclusão, ela é uma ideia cosmológica pois estende a ligação do condicionado à condição, e o seu objeto torna-se o incondicionado, que não pode ser dado em qualquer experiência possível. As ideias cosmológicas são, segundo Kant, ainda nos *Prolegomena* “indispensáveis ao sistema da razão pura”. A questão relativa à liberdade da vontade consiste simplesmente no problema de admitir uma faculdade que, por si mesma, inicie uma série de estados sucessivos, ou seja, de admitir uma faculdade dotada de liberdade transcendental. Apesar da dificuldade em admitir uma tal causalidade, por justamente não poder ter por pedra de toque a experiência, no entanto, argumenta Kant, não se faz necessário que encontremos uma resposta do como será possível uma faculdade que inicie por si mesma uma série de estados, uma vez que no caso da causalidade natural sejamos simplesmente obrigados a contentar-nos com o fato de que uma tal causalidade tem que ser

pressuposta, embora igualmente não possamos explicar a sua necessidade. Apenas verificamos pela experiência que há de fato uma tal conexão causal entre os eventos no mundo

A necessidade de um primeiro começo de uma série de fenômenos mostra-se e prova-se, segundo a Tese da terceira antinomia, na medida em que um tal primeiro começo torna-se indispensável para a compreensão de uma origem do mundo. Tendo isto estabelecido, é-nos lícito, da mesma maneira que admitimos um primeiro começo do mundo por meio de uma espontaneidade absoluta, que admitamos, da mesma maneira, que séries diversas possam ter um primeiro começo quanto à causalidade. ``(...) é-nos lícito também no curso do mundo fazer começar, espontaneamente, séries diversas quanto à causalidade e conferir às substâncias dessas séries uma faculdade de agir pela liberdade'' (KANT, 2001, p.410). Quanto à primeira afirmação tem-se:

Ora, em verdade, provamos esta necessidade de um primeiro começo de uma série de fenômenos pela liberdade, propriamente, só na medida em que era indispensável para a compreensão de uma origem do mundo. (KANT, 2001, p.410).

No que diz respeito ao primeiro começo de uma série, não se trata de um primeiro começo quanto ao tempo, mas sim quanto à causalidade. Para ilustrar isso vejamos o seguinte exemplo: quando me levanto de uma cadeira qualquer e sem a influência determinante de causas naturais, inicia-se uma nova série, embora as suas consequências devam estar submetidas às leis naturais de causalidade e embora a ação que teve um primeiro começo quanto à causalidade seja apenas a continuação de uma série precedente, a ação de levantar-se da cadeira pode ser considerada livre quanto à causalidade, pois não foi determinada por uma causa precedente. Sobre isto tem-se na *KrV*:

Com efeito, esta resolução e este acto não são a consequência de simples ações naturais, nem a mera continuação delas, porque as causas naturais determinantes cessam por completo com respeito a este acontecimento antes dessas ações; o acontecimento sucede certamente a essas ações naturais, mas não deriva delas e deverá portanto considerar-se, em relação à causalidade, que não ao tempo, o começo absolutamente primeiro de uma série de fenômenos. (KANT, 2001, p.410).

De um ponto de vista histórico o que para Kant corrobora a necessidade da razão de fazer voz a um primeiro começo resultante da liberdade é o fato de todos os filósofos da Antiguidade, com exceção dos epicuristas, terem tido a necessidade de admitir um primeiro motor para explicar os acontecimentos do mundo. No entanto, é preciso considerar que a

liberdade transcendental é tratada na *Dialética* como uma simples possibilidade, cuja realidade objetiva não poderá ser provada por qualquer experiência a que se possa recorrer. Sobre esta afirmação lê-se na *KrV*: “Deverá observar-se que não pretendemos aqui expor a *realidade* da liberdade, como de uma das faculdades que contém a causa dos fenômenos do nosso mundo sensível” (KANT, 2001, p.478). E ainda é possível lê-se: “(...) porquanto se não pode concluir da experiência algo que não deve ser pensado por leis da experiência” (KANT, 2001, p.478). Kant afirma ainda que sequer foi pretendido demonstrar a possibilidade da liberdade, sendo esta tratada como uma simples ideia transcendental, mediante a qual a razão pensa poder iniciar, absolutamente, uma série de efeitos no mundo sensível. O objetivo da *Dialética*, no que diz respeito à ideia transcendental de liberdade foi apenas de “ (...) saber se a liberdade entrava em conflito com a necessidade natural numa e mesma acção (...)” (KANT, 2001, p.478) e não de provar a sua existência.

3. A LIBERDADE PRÁTICA NA CRÍTICA DA RAZÃO PURA

A análise do conceito de liberdade prática na *KrV* levanta um conjunto de problemas de grande relevância para a filosofia moral kantiana como o problema relacionado à liberdade prática restringir-se a uma espontaneidade absoluta ou parcial, bem como a questão relacionada à liberdade transcendental ser o fundamento da liberdade prática no sentido de possibilitá-la, ou se a questão da liberdade transcendental restringe-se a uma mera possibilidade especulativa que não diz respeito à razão no seu uso prático².

Na *Dialética* Kant caracteriza de maneira geral os seguintes arbítrios: *arbitrium sensitivum*; *arbitrium brutum* e *arbitrium liberum*. O primeiro refere-se a um arbítrio sensivelmente afetado, do qual participa o homem. Esse mesmo arbítrio chama-se *brutum* quando a sensibilidade torna necessária a sua ação (arbítrio característico dos animais), ou seja, quando esta é patologicamente necessitada. O arbítrio humano é, sem dúvida, um arbítrio sensivelmente afetado, reconhece Kant, porém, a ação do homem não é tornada necessária pela influência da sensibilidade, sendo por isso o seu arbítrio caracterizado como sendo um *arbitrium liberum*, “porque a sensibilidade não torna necessária a sua ação e o homem possui a capacidade de determinar-se por si, independentemente da coação dos impulsos sensíveis” (KANT, 2001, p.463). Tem-se então que na *Dialética* a liberdade prática está relacionada com o *arbitrium liberum* uma vez que ambos representam na *Dialética* a capacidade do agente de determinar-se independentemente de impulsos sensíveis. Vejamos trecho da *Dialética*: “A

liberdade no *sentido prático* é a independência do arbítrio frente à *coação* pelos impulsos da sensibilidade'' (KANT, 2001, p.463).

No *Cânon*, o *arbitrium liberum* citado e caracterizado na *Dialética* corresponde ao livre-arbítrio, ou seja, ambos se equivalem. Livre-arbítrio ou *arbitrium liberum* é caracterizado no *Cânon*, assim como na *Dialética* (no caso do *arbitrium liberum*), como sendo a capacidade do agente de agir apenas por motivos que podem ser ``representados pela razão'' e, portanto, independentemente de impulsos da sensibilidade, e tudo o que se encontra relacionado com um tal arbítrio chama-se prático. Nesse sentido, a liberdade prática tal qual é apresentada no *Cânon* está em acordo com o sentido da mesma apresentado na *Dialética*, pois ambas se referem à capacidade do agente de determinar-se independentemente de impulsos da sensibilidade, uma vez que é dotado de *arbitrium liberum*. Vejamos trecho do *Cânon* em que Kant reconhece a capacidade humana de ultrapassar as exigências dos sentidos e, dessa maneira, dotado de liberdade prática:

Com efeito, não é apenas aquilo que estimula, isto é, que afecta imediatamente os sentidos, que determina a vontade humana; também possuímos um poder de ultrapassar as impressões exercidas sobre a nossa faculdade de desejar (...). (KANT, 2001, p.637)

Afora essas semelhanças entre as definições de liberdade prática na *Dialética* e no *Cânon*, respectivamente, aquela parece carecer de uma unidade dentro do próprio *Cânon*. Isso pode ser explicado pelo fato de que a liberdade prática parece oscilar, por um lado, na primeira seção do *Cânon* entre um arbítrio relacionado apenas com a habilidade pragmática de escolher, dentro de um leque infinito de possibilidades, aquelas que melhor nos alcançariam os fins recomendados pelos sentidos e, por outro, com a capacidade humana de agirmos segundo princípios tomados segundo uma legislação universal, ou seja, por princípios morais. Isso pode ser explicado pelo seguinte: num primeiro momento Kant define prático como sendo ``tudo aquilo que é possível pela liberdade'' (KANT, 2001, p.636), não fazendo uma distinção entre a liberdade relacionada com a mera escolha tendo em vista fins empíricos e a liberdade relacionada com o agir segundo princípios morais. Dessa maneira, a liberdade prática parece poder referir-se num primeiro momento às condições empíricas do nosso livre arbítrio, ou seja, quando o nosso fim se dirige exclusivamente para o fim específico da felicidade. A razão, nesse sentido, teria o papel, ou antes, o fim de fornecer leis práticas cujo fim seria o de orientar o agente na consecução dos seus fins empíricos, embora não tenha qualquer garantia quanto a isto. Como observa Chagas (2012), no caso das leis

práticas que visam orientar o agente no sentido da busca por seus fins empíricos, deve-se entender por isto a felicidade. Dessa maneira, ou seja, no que diz respeito ao fim da felicidade, a razão teria uma função meramente instrumental ou técnica no sentido de que a mesma deve meramente descobrir relações de causa e efeito no intuito de buscar certos fins, no caso, fins empíricos. As leis pragmáticas tem como finalidade, analisa Chagas, a felicidade entendida como sendo o prazer ligado às inclinações e aos sentidos. Vejamos trecho do *Cânon* no caso em que a razão se dirige exclusivamente para fins empíricos: ``(...) se as condições de exercício do nosso livre arbítrio são empíricas a razão só pode ter, nesse caso, um uso regulador e apenas pode servir para efectuar a unidade de leis empíricas (...)´´. (KANT, 2001, p.636).

Num segundo momento a liberdade é referida à determinação do agir humano segundo princípios puros dados pela razão. Contrariamente às leis simplesmente práticas, as leis práticas puras são leis dadas *a priori* pela razão e que devem comandar de modo absoluto e imediato o nosso agir. São chamadas também de leis morais. As leis morais, contrariamente, constituem-se pela sua independência em relação à influência da sensibilidade, por conseguinte, consiste em princípios práticos puros porque são absolutamente ou incondicionalmente válidos para todo o ser racional. Tais leis morais ou objetivas que ordenam categoricamente o comportamento humano exprimem o que deve acontecer, em contraposição ao que geralmente acontece, e são referidas a um agente que possui a capacidade de determinar-se independentemente de impulsos da sensibilidade, pertencendo somente ``ao uso prático da razão pura (...)´´. (KANT, 2001, p.636). Veja-se trecho do *Cânon* em que Kant se refere às leis práticas puras, que são fornecidas pela razão no caso do fim ser moral: ``Em contrapartida, as leis práticas puras, cujo fim é dado completamente *a priori* pela razão e que comandam, não de modo empiricamente condicionado, mas absoluto, seriam produtos da razão pura´´ (KANT, 2001, p.636).

Sobre a distinção entre leis simplesmente práticas e leis práticas puras e sobre a razão ter o papel de as fornecer temos o trecho:

Por isso, esta também dá leis, que são imperativos, isto é, leis objetivas da *liberdade* e que exprimem *o que deve acontecer*, embora nunca aconteça, e distinguem-se assim das leis naturais, que apenas tratam *do que acontece*; (...) (KANT, 2001, p. 638)

Num sentido mais abrangente, ou seja, tomando em conta o problema relacionado à unidade do conceito de liberdade prática na *KrV*, tem-se o problema relacionado a uma

possível desvinculação da liberdade prática em relação à liberdade transcendental relativamente à *Dialética* e ao *Cânon*. Apesar da semelhança entre o tratamento dado à liberdade prática em ambos os textos, essas similitudes não parecem ser suficientes para podermos afirmar que há uma unidade no conceito de liberdade prática na primeira Crítica. Para compreendermos tal afirmação devemos antes investigar a relação entre liberdade prática e liberdade transcendental na primeira *Crítica*. Com efeito, segundo Difante & Klein (2006) parecem haver duas diferenças no que se refere ao modo como se estabelece a relação entre os conceitos de liberdade transcendental e de liberdade prática na primeira Crítica. A primeira diferença, ainda segundo os autores, consiste em que na *Dialética* Kant apresenta a liberdade prática como tendo o seu fundamento na liberdade transcendental, dessa maneira, sendo interdependentes entre si. Vejamos trecho da *KrV* que corrobora tal afirmação: “É sobretudo notável que sobre esta ideia *transcendental* da liberdade se fundamente o conceito prático da mesma”. (KANT, 2001, p.463). E ainda continua mais na frente, afirmando que: “(...) a supressão da liberdade transcendental anularia simultaneamente toda a liberdade prática” (KANT, 2001, p.464).

Tem-se então que na *Dialética* Kant apresenta a liberdade transcendental como sendo o fundamento da liberdade prática, pois esta última pressupõe que, embora em verdade haja a influência da sensibilidade, esta não deve ser tão decisiva, o que se pressupõe o carecimento de uma faculdade transcendental por liberdade:

(...) a ponto de não haver no nosso arbítrio uma causalidade capaz de produzir, independentemente dessas causas naturais e mesmo contra o seu poder e influência, algo determinado no tempo por leis empíricas e, por conseguinte, capaz de iniciar *completamente por si mesmo* uma série de acontecimentos. (KANT, 2001, p.464)

O primeiro elemento de dissociação entre a liberdade transcendental e a liberdade prática no *Cânon* parece residir no fato de que a liberdade em sentido transcendental é deixada de lado por não servir como um princípio de explicação dos fenômenos, ao contrário do que é afirmado da liberdade em sentido prático: “A liberdade prática pode ser demonstrada por experiência” (KANT, 2001, p.637) restringindo a discussão ao sentido prático de liberdade. Veja-se trecho do *Cânon*:

É, em primeiro lugar, de observar que por ora me servirei do conceito de liberdade apenas no sentido prático e deixo aqui de lado, como coisa já tratada acima, o sentido transcendental, que não pode ser pressuposto empiricamente como um princípio de explicação dos fenômenos (...) (KANT, 2001, p.637).

O segundo elemento de dissociação, por sua vez, parece residir no fato de que a liberdade em sentido transcendental é vista como uma mera possibilidade epistêmica que não diz respeito à razão no seu uso prático, o que tornaria irrelevante a questão a respeito da liberdade transcendental como fundamento ou antes condição da liberdade em sentido prático. No *Cânon*, Kant apresenta a liberdade transcendental como sendo apenas uma questão simplesmente especulativa, que pode ser deixada de lado na medida em que para o propósito prático tem-se em vista apenas o “o fazer ou deixar de fazer”.

Contudo, saber se a própria razão, nos atos pelos quais prescreve leis, não é determinada, por sua vez, por outras influências e se aquilo que, em relação aos impulsos sensíveis se chama liberdade, não poderia ser, relativamente a causas eficientes mais elevadas e distantes, por sua vez, natureza, em nada nos diz respeito do ponto de vista prático (...) é, porém, uma questão simplesmente especulativa, que podemos deixar de lado, na medida em que para o nosso propósito só temos o fazer ou o deixar de fazer (KANT, 2001, p.638).

No entanto, para Beck (1960), Kant não dissocia completamente os conceitos de liberdade transcendental e de liberdade prática, no sentido de que esta última poderia ser aceita ainda que não houvesse uma liberdade em sentido transcendental. Para Beck, a justificativa centra-se no fato de que no *Cânon*, a questão relativa à liberdade transcendental não importa no campo prático e nem diz respeito a um *Cânone* da razão no seu uso prático. Uma tal interpretação parece encontrar respaldo no seguinte trecho da *KrV*: “A questão relativa à liberdade transcendental refere-se meramente ao saber especulativo e podemos deixá-la de lado, como totalmente indiferente, quando se trata do que é prático” (KANT, 2001, p.638).

Isso, no entanto, não significa para Beck, que a questão especulativa acerca da liberdade transcendental não seja de interesse para um exame crítico da razão prática. Significa dizer apenas que é um problema estritamente teórico e não prático. Já para Allison (1990), as duas partes da *KrV* são compatíveis entre si, ou seja, o autor não acredita que haja uma contradição entre a *Dialética* e o *Cânon*. O ponto esquecido por Beck seria que a contradição entre a *Dialética* e o *Cânon* poderia ser evitada ainda que tomássemos a afirmação de que no *Cânon* a liberdade prática poderia permanecer mesmo sem a liberdade transcendental. Segundo essa interpretação, Kant não afirma uma dependência ontológica da liberdade prática com relação à liberdade transcendental e sim uma dependência conceitual, o que significaria dizer, segundo a interpretação de Allison, que Kant afirma que para sermos tomados a nós mesmos enquanto agentes racionais deveríamos apelar para a ideia de uma liberdade transcendental, o que não significaria dizer que só seremos livres em sentido prático

se formos em sentido transcendental. Com efeito, segundo Dutra (1995) a posição de Allison pode ser resumida da seguinte maneira: (1) Não é contraditório pensar a liberdade; (2) Não é possível demonstrá-la, só defendê-la; (3) A liberdade transcendental é conceitualmente necessária, a saber, um pressuposto para dar conta da noção de imputação; (4) Nós não sabemos se, ontologicamente, ela existe. Na análise de Difante & Klein, a noção de fundar-se pode ser entendida de duas maneiras possíveis, quais sejam, ou no sentido de uma conexão *ontológica* ou de uma conexão ``meramente'' *conceitual* entre liberdade transcendental e liberdade prática. No primeiro caso, segundo os autores, afirma-se que a vontade é livre em sentido prático se, e somente se, ela também é livre em sentido transcendental. Dessa forma, ao se negar a liberdade transcendental, nega-se também a liberdade prática. No segundo caso interpreta-se a liberdade transcendental como uma ideia que garante um espaço conceitual para pensarmos a espontaneidade e a imputabilidade. Isso porque, segundo os autores, neste segundo caso, não seria necessário que a liberdade prática fosse uma causalidade absolutamente livre, pois a liberdade transcendental seria vista, nesse sentido, meramente como uma ideia regulativa para a razão.

Consoante Almeida (1997), a liberdade transcendental é introduzida na *KrV* no quadro de uma questão cosmológica. Uma tal questão cosmológica diz respeito a como pode a razão pensar a totalidade absoluta, ou incondicionada, da série de condições causais para qualquer ocorrência dada e que se divide entre duas alternativas, quais sejam, (1) a de pensá-la como uma série finita cuja condição inicial não depende de nenhuma outra e é, portanto, o incondicionado da série; e (2) a de pensá-la como uma série infinita onde todas as condições estão subordinadas a outras condições e o incondicionado é a série infinita ela própria, já que nada existe fora dela de que ela dependa. No contexto de tal questão cosmológica a palavra liberdade no seu sentido transcendental designa a propriedade que teria uma causa de iniciar uma série de fenômenos, sem ser determinado a isso por nenhuma outra causa anterior, determinando-se por isso a si mesma. A palavra liberdade designa então a ideia de uma causalidade espontânea. Espontaneidade no sentido forte da palavra, pois pressupõe, segundo o autor, uma independência de causas externas e também internas. Como explica Almeida, o conceito kantiano de espontaneidade é um conceito mais forte do que o conceito cartesiano e espinozista, porque exclui não apenas a coação (a determinação por causas externas), mas também a determinação por causas internas. Porém, tal concepção de espontaneidade não implicaria a suposição de que a causalidade livre se exerça ao acaso e, dessa maneira, não implica o indeterminismo e a ausência de leis. A essa liberdade pela espontaneidade como já

deve ter ficado claro, Kant denomina a “liberdade transcendental”. Consoante Almeida, o que interessa para a questão moral não é o conceito cosmológico de liberdade, mas o conceito “psicológico” ou empírico da liberdade.

Ainda com Almeida, há uma forte semelhança entre as maneiras como Kant define liberdade transcendental e prática tanto na *Dialética* quanto no *Cânon*. A semelhança está em que tanto uma como a outra têm a sua definição negativa e positiva. A liberdade prática é definida negativamente pela independência do arbítrio humano, isto é, da independência do nosso poder de escolha relativamente aos impulsos sensíveis e positivamente como sendo a capacidade de autodeterminação. A liberdade transcendental, por sua vez, também teve as suas definições negativa e positiva. A liberdade transcendental foi definida negativamente pela independência de causas anteriores no tempo e, positivamente, pela espontaneidade, ou seja, pela capacidade de um certo tipo de causalidade (causalidade inteligível) de dar início por si mesma a uma série de efeitos no mundo. As definições de liberdade transcendental e prática são, portanto, segundo o autor, “claramente paralelas”. Isso significaria que o conceito de liberdade prática poderia ser considerado como uma especificação do conceito de liberdade transcendental, assimilando as escolhas que fazemos à espontaneidade de uma causalidade inteligível.

Almeida observa que no *Cânon* Kant retoma a mesma definição de liberdade prática que apresenta na *Dialética Transcendental*, sem que com isso tenha sido impedido de fazer afirmações que parecem dissociar os conceitos de liberdade prática e transcendental. No que diz respeito a esses dois aspectos, para Almeida, são dois os elementos que fazem essa dissociação entre liberdade transcendental e prática. Primeiro, a possível irrelevância da existência de uma liberdade transcendental como uma questão simplesmente especulativa que não diz respeito à razão no seu uso prático; segundo, a questão relacionada a conhecermos a liberdade prática pela experiência, podendo inclusive tudo aquilo que conhecemos por liberdade ser simplesmente natureza.

Segundo Almeida, Kant não pretende significar que a questão especulativa com respeito à liberdade transcendental poderia ficar em aberto, mas estaria apenas tornando implícito que poderíamos falar em liberdade prática ainda que não houvesse liberdade transcendental, neste sentido o autor segue a orientação interpretativa de Allison. A liberdade prática, ou a liberdade do arbítrio é, na *KrV*, segundo Almeida, senão o poder de agir com base em imperativos (que expressam o que devemos fazer), ou seja, de agir com base em princípios fornecidos pela razão, dessa maneira, independentemente de impulsos sensíveis

que possam determinar a vontade. Segundo essa perspectiva, a avaliação sobre aquilo que é “bom” ou “mau” repousa sobre a razão. No entanto, o arbítrio humano, por ser um *arbitrium sensitivum*, nem sempre faz aquilo que a razão representa como sendo bom, por isso o papel dos imperativos que indicam aquilo que o homem deve fazer e que faria se agisse em conformidade com a razão. A compreensão dos dois âmbitos que compreende o *arbitrium sensitivum*, nos permite, por sua vez, segundo Almeida, ter duas definições possíveis de liberdade prática segundo se tenha em conta a definição de *arbitrium sensitivum*.

O *arbitrium sensitivum* pode ser compreendido de dois modos possíveis. No primeiro sentido podemos pensá-lo como *podendo* ser afetado por algum móvel sensível e como *tendo* que ser afetado para efetuar uma determinada escolha, embora a influência da sensibilidade não seja, neste caso, suficiente. No primeiro caso aceitamos que podemos escolher algo sem que sejamos coagidos a isso por alguma determinação sensível, enquanto que no segundo caso, supomos que a escolha só pode ser feita se somos levados a isso por algo sensível, isto é, quando atribuímos a nossa ação a algo que desperta em nós um sentimento de prazer (desejo) ou de dor. A partir dessa dupla maneira de compreender o *arbitrium sensitivum* podemos derivar duas maneiras possíveis de entender a liberdade prática. Num primeiro sentido, podemos compreendê-la como não pressupondo qualquer determinação sensível como condição necessária da respectiva escolha. No segundo, fala-se em liberdade prática quando a sensibilidade é condição necessária, porém, não suficiente da escolha. E quando, segundo Almeida, os móveis sensíveis são condições necessárias e suficientes das nossas escolhas não há mais como falar-se em liberdade prática. A segunda opção oferece uma dificuldade que consiste em saber como pode o arbítrio ser necessitado por um impulso sensível e, ainda assim, ser independente dele. Uma solução para isso torna-se possível quando pensamos no papel dos imperativos (entendido como uma razão para nossas escolhas), ou seja, embora o arbítrio humano possa ser necessitado por impulsos sensíveis, sempre dependerá do seu arbítrio a qual dos imperativos irá constituir o motivo de sua escolha. Ainda que o segundo sentido de liberdade prática compreenda um certo tipo de espontaneidade que se refere à escolha dos imperativos que adotamos como regra para nossas ações, segundo Almeida, só o primeiro sentido de liberdade prática poderia ser assimilado ao conceito de liberdade transcendental, porque só ela pode constituir “a hipótese de uma total independência do arbítrio relativamente aos impulsos sensíveis” (ALMEIDA, 1997, p. 187). O segundo conceito de liberdade prática configura-se, para Almeida, como sendo irreduzível tanto ao conceito de liberdade transcendental quanto ao conceito de determinismo, ou seja, a

uma causalidade natural. Apesar de ambos os conceitos de liberdade compreenderem a capacidade de agir com base em imperativos, apenas o primeiro conceito de liberdade prática é apontado na *Dialética*, segundo Almeida, como estando identificado com a capacidade de agir com base em imperativos morais, porque agir com base nestes últimos requer, como condição necessária, a independência do arbítrio com respeito a todo e qualquer móvel sensível. A capacidade humana de agir com base em imperativos morais incondicionais é, segundo Almeida, exemplificada pela capacidade de condenarmos ações imorais, capacidade essa que estaria relacionada com a incondicionalidade exigida pelos imperativos morais, porque muito embora a ação tenha se desenrolado de uma dada maneira, reconhecemos que ela deveria ter ocorrido de outra forma. Segundo Almeida, Kant observa que temos a capacidade de censurar ações imorais, ainda que elas possam ser explicadas sob a perspectiva de uma série de fatores que não dependem do agente. Se possuímos a capacidade para censurar é porque consideramos a ato imoral como não necessariamente dependente de fatores externos ao agente e, por conseguinte, consideramo-lo (o agente), na ideia, como sendo dotado de uma faculdade transcendental de liberdade, ou seja, como sendo capaz, por si, de iniciar uma série de acontecimentos no mundo. No entanto, isto só se torna possível, segundo Almeida, “por causa de uma lei da razão, que nos permite considerar o comportamento do homem como podendo e devendo ser determinado pela razão apenas, sem o concurso de quaisquer móveis sensíveis e mesmo em oposição a eles” (ALMEIDA, 1997, p. 189). Uma tal lei de razão é, segundo Almeida, a lei moral, que se apresenta a nós como um imperativo incondicional e é o que autoriza que atribuamos a liberdade prática no primeiro sentido já exposto, e que é assimilável ao conceito de liberdade transcendental. Dessa maneira, tem-se que o agir com base em imperativos morais exige que atribuamos ao sujeito a liberdade no sentido transcendental para que possamos pensar esse sujeito como sendo capaz de agir com base em imperativos morais. Esta posição, no entanto, como observa Almeida, guarda um problema insolúvel, que reside no fato de que o próprio agir com base em imperativos morais acaba por ter por fundamento algo que não pode ter a sua realidade objetiva provada por qualquer argumento que tenha por “pedra de toque” a empiria. De fato, sobre o aspecto simplesmente especulativo da liberdade em sentido transcendental, Chagas, observa que um dos resultados da solução oferecida por Kant à terceira antinomia é justamente o de que a liberdade transcendental só pode ocupar uma função reguladora para o pensamento, o que significa que podemos tratá-la apenas como uma hipótese, ou como uma ideia simplesmente problemática. Neste caso, as ações humanas seriam tomadas na

perspectiva do “como se” fossem produzidas por uma causalidade livre. Com efeito, é possível verificar ainda na *Dialética* uma clara sinalização de Kant para o caráter simplesmente especulativo da liberdade transcendental: “Deverá observar-se que não pretendemos aqui expor a *realidade* da liberdade, como de uma das faculdades que contêm a causa dos fenômenos do nosso mundo sensível” (KANT, 2001, p.478). No mesmo trecho mais à frente Kant observa que uma tal pretensão quanto a demonstrar uma possível *realidade* da liberdade sequer seria uma “consideração transcendental”, uma vez que esta trata apenas de conceitos. Uma tal demonstração da *realidade* da liberdade sequer seria eficiente, argumenta Kant, “porquanto se não pode concluir da experiência algo que não deve ser pensado por leis da experiência” (KANT, 2001, p.478). Desse modo tem-se que, na *Dialética*, a liberdade transcendental é tratada apenas como uma ideia por meio da qual a razão pensa poder iniciar absolutamente uma série de estados no tempo, tendo-se em conta que sequer trata-se de provar a sua possibilidade. Devido a esse aspecto simplesmente especulativo da liberdade transcendental, Almeida observa que é possível compreender porque Kant tenta fugir a esse problema no *Cânon da razão pura*. Com efeito, Almeida observa que no *Cânon* Kant não trata mais do problema relacionado com a liberdade transcendental, ligando o poder de escolha com base em imperativos morais num conceito de liberdade prática que permite pensar nossas ações como *podendo* ser afetadas por estímulos sensíveis, embora não necessariamente. No entanto, a dificuldade persiste, pois para Almeida Kant ainda precisa enfrentar o problema relacionado com a necessidade de conciliar seu conceito de liberdade prática (o segundo conceito) com a ideia de agir sob o governo de imperativos morais incondicionais. O imperativo moral, como já visto, é mostrado no texto de Almeida, como sendo simplesmente a lei moral. Tem-se que esta conciliação é apresentada como um problema uma vez que já no *Cânon* Kant reconhece que de fato há leis morais puras que determinam *a priori* a nossa vontade e, por isso, independentemente dos impulsos da sensibilidade. De fato, como expõe Almeida, a explicação do fundamento do dever moral enquanto um imperativo categórico, ou como uma obrigação incondicional é “uma questão central, senão *a* questão da filosofia moral kantiana” (ALMEIDA, 1997, p.175). Veja-se trecho da *KrV* em que Kant reconhece a existência de leis morais puras que determinam *a priori* o nosso comportamento:

Admito que há, realmente, leis morais puras que determinam completamente *a priori* o fazer e o não fazer (sem ter em conta os móveis empíricos, isto é, a felicidade), ou seja, o uso da liberdade de um ser racional em geral e que estas leis comandam *de uma maneira absoluta* (não meramente hipotética com o pressuposto

de outros fins empíricos) e, portanto são, a todos os títulos, absolutas (KANT, 2001, p.640).

Como observa Almeida, o problema torna-se, diante da teoria moral que se desenrola no *Cânon* o de “como integrar a noção de um imperativo incondicional no conceito de livre arbítrio, onde os móveis sensíveis são apresentados como condições necessárias, ainda que não suficientes, das escolhas feitas?” (ALMEIDA, 1997, p. 191). Conforme foi visto com relação ao segundo conceito de liberdade prática apresentado pelo mesmo autor, conformando este segundo sentido ao comando de um imperativo incondicional tem-se, dessa maneira, que o imperativo incondicional moral só poderá ter como móvel um objeto sensível, o que demonstra-se “nos próprios termos” como sendo uma contradição, segundo Almeida, uma vez que o imperativo incondicional pressupõe uma incondicionalidade do arbítrio, ou seja, por incondicionalidade do arbítrio pressupõe-se que não somos levados a executar uma determinada ação por quaisquer móveis sensíveis. A solução deste problema encontra-se, segundo Almeida, numa distinção operada por Kant entre os imperativos como *princípios de avaliação* e as máximas como *princípios de execução*. A primeira é a lei, ou o seu imperativo incondicional (lei moral), e a segunda as *máximas* entendidas como princípios subjetivos do nosso agir, tornando-se possível, nesta distinção, “querer sob uma condição aquilo que, no entanto, devo incondicionalmente querer” (ALMEIDA, 1997, p. 191).

Ou seja, para Almeida não há contradição, uma vez que segundo esta solução, o imperativo continua a ordenar incondicionalmente, sendo este um princípio do *dever*, e o segundo, um princípio do *querer*. O princípio do *dever* é, segundo a análise de Almeida, retomado na máxima, como um princípio do *querer*, e esta avaliação ocorre segundo *ideias*, ou seja, segundo a lei moral, que é ela própria uma ideia. As máximas, enquanto princípios de execução, só podem propriamente ser *princípios de execução*, se tais máximas possuem como condição um móvel sensível, que segundo Almeida, identifica-se como sendo “a esperança de uma felicidade proporcionada à moralidade, isto é, que possa merecer como prêmio da virtude” (ALMEIDA, 1997, p. 192). Com efeito, no segundo capítulo do *Cânon*, intitulado: *Do Ideal do Sumo Bem Como Fundamento Determinante do Fim Último da Razão Pura* Kant deixa de maneira muito clara que mesmo o agir moral, ou seja, o agir com base em imperativos morais que se supõem incondicionais necessita ser posto em ação por uma causa eficiente, ou seja, uma causa que a faça ser prática, pois a lei moral é uma simples ideia (KANT, 2001, p.644). É necessário, ainda segundo Kant, neste segundo capítulo do *Cânon* que toda a nossa vida seja subordinada a máximas morais, ou seja, que todo o nosso princípio

de agir seja avaliado segundo uma ideia, que é a ideia referente à lei moral, mas isto se torna impossível, consoante Kant, se não unirmos à lei moral uma causa eficiente. Esta causa eficiente que deve ser unida à lei moral corresponde pois, às ideias de Deus e de uma vida futura (a qual não temos acesso mas que desejamos). Sem elas, ``as magníficas ideias da moralidade`` são objeto de ``aplausos`` e ``admiração``, mas não podem ser mola propulsora da ação. Às ideias da moralidade Kant liga ainda o conceito de dignidade e de indignidade que ele irá voltar na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. A dignidade está relacionada com o merecimento de ser feliz (o que se pressupõem o merecer ser feliz numa vida futura esperada e merecida). E o mérito de ser feliz está ligado, por sua vez, com a boa conduta moral, ou seja, com o agir segundo princípios morais, sendo o agir em acordo com princípios morais, para Kant, ele mesmo a causa geral da felicidade. Esta avaliação da ação segundo imperativos morais incondicionais como necessitando de um móvel sensível para que se torne eficiente, é compatível, portanto, com o segundo sentido de liberdade prática segundo a análise de Almeida, e tem-se, dessa maneira, segundo Almeida a solução oferecida por Kant para o problema relacionado com a fundamentação do agir moral tendo-se em conta o segundo sentido de liberdade prática, onde os móveis sensíveis deverão ser encarados como condição necessária ainda que não suficiente de nossas escolhas. Contudo, é preciso ter em conta que a distinção operada entre *princípios de avaliação* e *princípios de execução* operada no *Cânon* ainda não é suficiente para resolver o problema relacionado com a fundamentação do agir moral, uma vez que ``uma teoria moral baseada na dissociação do imperativo moral e do princípio da obediência a esse imperativo enfrenta uma dificuldade insuperável`` (ALMEIDA, 1997, p. 192). Sobre a explicação quanto a isto Almeida coloca: ``Com efeito, ainda que um móvel sensível pudesse assegurar uma conformidade constante e sem exceções à lei moral (...) ele não pode por princípio assegurar aquilo que é exigido no imperativo, a saber, precisamente a obediência incondicional`` (ALMEIDA, 1995, p. 192). Dessa maneira, tem-se que o segundo conceito de liberdade prática a que, segundo Almeida, Kant recorre para poder explicar a possibilidade de escolhas feitas com base em imperativos morais não é suficiente para dar conta do problema relacionado à fundamentação do agir com base em imperativos morais, uma vez que ``é contraditório supor que a observância do imperativo possa consistir na mera conformidade condicional à lei moral`` (ALMEIDA, 1995, p. 192). Isso porque, segundo coloca Almeida, esta solução pode servir para dar um fundamento para a conformidade externa à lei moral, não um fundamento para a moralidade ela própria. No entanto, para os fins deste trabalho, que consistiu apenas em expor os dois sentidos possíveis

de liberdade na *KrV*, não entrarei neste íterim com respeito propriamente à fundamentação do agir moral com base em imperativos morais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo o de investigar o conceito de liberdade na *Crítica da Razão Pura*. Foi visto que a liberdade na citada obra pode ser dividida em basicamente dois sentidos, quais sejam, entre a liberdade em sentido transcendental e a liberdade prática. A liberdade transcendental é tratada basicamente em dois lugares na *Crítica da Razão Pura*, quais sejam, na *Dialética transcendental* e no *Cânon*. A liberdade transcendental é tratada principalmente na *Dialética* e a liberdade prática no *Cânon*, muito embora ela seja definida também na *Dialética*. Procurei mostrar aqui que a liberdade transcendental pode ser entendida enquanto uma “espontaneidade absoluta das causas”, ou seja, como uma causalidade capaz de iniciar por si mesma, portanto, sem que tenha dependido de uma causa anterior no tempo, uma série de efeitos no mundo que só então se desenrolam segundo uma conexão natural causal. A liberdade transcendental, no entanto, é encarada como sendo uma simples ideia da razão sem qualquer realidade objetiva, por meio da qual apenas podemos nos pensar como livres. Foi visto também que, segundo Almeida, a liberdade transcendental possui uma definição negativa e positiva. A definição positiva consiste na independência da causalidade por liberdade de iniciar uma série de eventos no mundo de forma espontânea, ou seja, por si mesma. A liberdade enquanto sendo uma simples ideia da razão sem realidade objetiva gera, por conseguinte, basicamente dois problemas que se referem, respectivamente: (1) ao fundamento da liberdade prática e, por conseguinte, e (2) à própria fundamentação do agir moral com base em imperativos morais incondicionais. Tais problemas se devem ao seguinte: na *Dialética* a liberdade prática é apresentada como tendo o seu fundamento na liberdade transcendental, de modo a que a liberdade prática só se torna possível em conexão com a liberdade transcendental. Obviamente que isso representa um problema uma vez que a liberdade transcendental é, na *Dialética*, uma mera ideia. Por conseguinte, temos com isso o problema relacionado com a fundamentação do agir com base em imperativos morais, uma vez que estes exigem uma total independência do arbítrio frente à coação pelos impulsos da sensibilidade, o que poderia pressupor uma faculdade de agir por liberdade. No entanto, apesar da liberdade prática ser apresentada na *Dialética* como tendo o seu fundamento na liberdade transcendental, já no *Cânon* essa vinculação, aparentemente, deixa de existir. Isso porque a liberdade transcendental é (supostamente) apresentada no *Cânon* como sendo uma

questão irrelevante no que diz respeito ao campo prático. No entanto, apesar desta suposta incompatibilidade entre as duas partes da *KrV*, para Beck, por exemplo, não se trata de desvincular os dois conceitos de liberdade na *KrV*, uma vez que para o autor, Kant quer apenas significar, no *Cânon*, que a liberdade é uma mera ideia que não tem relevância para o campo prático, e que “não diz respeito a um cânone da razão pura”. Foi mostrado também que para Allison, se o entendi bem, o descompasso entre a *Dialética* e o *Cânon* permaneceria ainda que a liberdade transcendental não existisse. Segundo tal interpretação, Kant não teria afirmado uma dependência ontológica da liberdade prática em relação à liberdade transcendental, mas sim uma dependência conceitual, o que tornaria possível falarmos em liberdade prática ainda que não houvesse a liberdade em sentido transcendental, não havendo, em consequência, uma relação de dependência entre a liberdade prática e a liberdade transcendental. Por outro lado, segundo a interpretação de Almeida, a liberdade prática, tal como é exposta no *Cânon*, pelo menos em um de seus sentidos, possui uma ligação direta com a liberdade em sentido transcendental tal qual é exposta na *Dialética* uma vez que a liberdade prática pode ser compreendida sob dois sentidos, conforme se tenha em conta o sentido de *arbitrium sensitivum*, quais sejam, como não havendo determinação pela sensibilidade num primeiro sentido, enquanto que no segundo sentido os móveis sensíveis são entendidos como *tendo* que afetar o nosso arbítrio, sendo, neste caso, uma condição necessária, ainda que não suficiente de nossas escolhas. Com efeito, se na *Dialética* o agente moral teria que se pensar, necessariamente, enquanto dotado de liberdade prática e, portanto, capaz de determinar-se independentemente de impulsos sensíveis, como sendo dotado necessariamente de liberdade em sentido transcendental, no *Cânon* o agir moral é posto sob a condição de um móvel sensível, em um de seus sentidos. Consoante o sentido que pode ser assimilado à liberdade em sentido transcendental, se o agir moral é pensado sob a condição da mesma, persiste ainda um problema, que se relaciona com o fato de que o agir com base em imperativos morais acaba por ter por base algo cuja realidade objetiva não pode ser comprovada por qualquer experiência possível. No entanto, o segundo sentido também apresenta problemas, uma vez que ao colocar-se um móvel sensível como sendo a condição do agir moral representa uma “contradição nos próprios termos”, uma vez que o agir com base em imperativos morais supõe incondicionalidade. Segundo a análise de Almeida, a solução encontrada por Kant para dar solução a este problema, consistiria em fazer uma distinção entre imperativos enquanto *princípios de avaliação* e *princípios de execução*. O primeiro seria feito mediante ideias, ou seja, mediante leis morais, os segundos seriam

tornados eficientes, necessariamente, mediante móveis sensíveis, que seriam propriamente as ideias de Deus e de uma vida futura esperada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. A. Liberdade e Moralidade Segundo Kant. *Analytica*, v. 2, n.1, 1997, pp. 175-202.

ALLISON, H. E. Kant's theory of freedom. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BECK, L. W. A commentary on Kant's Critique of Practical Reason. 2º ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1960.

CHAGAS, F. C. O Cânone da Razão Pura. In: KLEIN, J. T. (Org.). Comentários às obras de Kant. Crítica da Razão Pura. Florianópolis: *Néfipo*, 2012.

DIFANTE, E. M. S.; KLEIN, J. T. O Conceito de Liberdade na Crítica da Razão Pura. *Filosofazer*. Passo Fundo, n° 29, jul./dez. 2006, p. 127-136

HAMM, C. V. Os Prefácios (KRV A E B). In: KLEIN, J. T. Comentários às obras de Kant. Crítica da Razão Pura. Florianópolis: *Néfipo*, 2012.

KANT, I. Crítica da Razão Pura. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, I. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Trad. Paulo Quintela. Coleção: Os Pensadores, 2º ed. Abril Cultural, São Paulo, 1994.

KANT, I. Prolegômenos a toda a metafísica futura que queira apresentar-se como ciência. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1998.

NAHRA, C. M. L. Uma introdução à filosofia moral de Kant. Natal, EDUFURN, 2008.

¹ Passarei a usar no texto as seguintes abreviaturas com relação aos textos de Kant de Kant: *KrV* para indicar a *Crítica da Razão Pura* e *Prolegomena* para indicar a obra: Prolegômenos a toda a metafísica futura que queira apresentar-se como ciência.

² Cf. DIFANTE & KLEIN, 2006, p. 127.

JUSTIÇA COMO EQUIDADE OU JUSTIÇA FOCADA EM REALIZAÇÕES? AS CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA DE JOHN RAWLS E DE AMARTYA SEN

Cristina Foroni Consani¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar e comparar duas concepções distintas de justiça social. Isso é realizado em três momentos: primeiramente, são apresentadas as características centrais da teoria da justiça como equidade de John Rawls; em um segundo momento, apresentam-se as críticas de Sen à Rawls e, na sequência, aborda-se a concepção de Sen sobre uma justiça social focada em realizações. Ao final, realiza-se uma avaliação crítica de ambas as propostas.

Palavras-chave: John Rawls. Amartya Sen. Teorias da Justiça. Justiça Social.

ABSTRACT

This paper aims to present and compare two different conceptions of social justice. This purpose is accomplished in three stages: first, the central features of John Rawls theory of justice as fairness are presented; second, it is introduced Amartya Sen's criticism to John Rawls theory and, in a third step, Amartya Sen's approach of justice, called realization-focused comparison, is discussed. Finally, it is carried out a critical assessment of both proposals.

Keywords: John Rawls. Amartya Sen. Theories of Justice. Social Justice.

1 INTRODUÇÃO

A investigação a respeito da justiça social, embora bastante antiga e recorrente em teorias éticas, políticas e jurídicas, como já se via no século IV a.C, quando Aristóteles apresenta seu conceito de justiça distributiva no livro V da obra *Ética a Nicômacos* (ARISTÓTELES, 2001, p. , tornando-se uma questão central no período das revoluções liberais, notadamente no contexto da Revolução Francesa, ganha novos contornos na segunda metade do século XX, com a publicação em 1971, por John Rawls, de *Uma Teoria da Justiça*, obra que tem como objetivo principal desenvolver uma concepção liberal e igualitária de justiça social. Desde então, pensadores de vieses teóricos bastante distintos (liberais,

¹ Doutora em Filosofia e Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Filosofia Política e Jurídica pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Maringá. Foi Visiting Scholar na Columbia University (2010). Atualmente é Pós-doutoranda com bolsa PNPd/CAPES no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Colaboradora no Departamento de Direito Processual e Propedêutica da UFRN. E-mail: crisforoni@yahoo.com.br.

libertários, comunitaristas, neorrepublicanos, etc), ao travarem um diálogo com as teses de Rawls oferecem importantes contribuições para o tema da justiça social.

Amartya Sen é um dos grandes pensadores contemporâneos que participa deste debate. Sua contribuição consolida-se com a publicação, em 2009, de um texto que foi considerado seu *opus magnum*: *A ideia de justiça* (cf. OBERDIEK, 2012, p. 167). Nesse livro, ele considera que o Iluminismo produziu duas principais linhas de argumentação racional sobre a justiça, a saber: a abordagem do *institucionalismo transcendental* e a abordagem da *comparação focada em realizações*.

A abordagem do *institucionalismo transcendental*², segundo Sen, foi inaugurada por Thomas Hobbes no século XVII e seguida pelos demais filósofos denominados contratualistas – John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant e, hodiernamente, John Rawls. Essa abordagem caracteriza-se pela tentativa de encontrar arranjos institucionais justos para uma sociedade e, na esteira desse objetivo, busca caracterizar o que seria uma sociedade perfeitamente justa ao invés de desenvolver critérios para identificar que a alternativa “x” pode ser menos injusta que a alternativa “y” (cf. SEN, 2011, p. 35/36).

A abordagem da *comparação focada em realizações*, por sua vez, pode ser encontrada na obra de filósofos como Adam Smith, Marquês de Condorcet, Jeremy Bentham, Mary Wollstonecraft, Karl Marx e John Stuart Mill. A metodologia utilizada por essas teorias consiste em efetuar comparações focadas nas realizações sociais, tendo como interesse a remoção de injustiças evidentes do mundo em que seus idealizadores viviam. A partir dessa perspectiva, considera-se que a injustiça pode estar conectada a transgressões de comportamento (ao modo como as pessoas vivem) e não a defeitos institucionais.

Sen reconhece que a maioria das teorias da justiça modernas e contemporâneas (por exemplo, aquelas de John Rawls, de Ronald Dworkin ou de Robert Nozick) filia-se à abordagem *institucional transcendental*, mas esclarece que a sua teoria da justiça, por outro lado, filia-se à abordagem da *comparação focada em realizações*, tendo como objetivo

²O termo transcendental aqui se refere a um método que se ocupa não dos objetos, mas do modo pelo qual é possível conhecê-los, ou seja, do modo como é possível conhecer ou ter experiência do mundo. Quando se usa o termo transcendental não se faz referência direta a eventos empíricos, mas a certa estrutura que os torna possíveis. No caso da política e do direito, transcendental seria não aquilo que o direito de fato realiza e aplica em casos específicos, mas os princípios fundamentais que permitem a avaliação e justificação, por exemplo, da Constituição de um determinado país. Sen chama de transcendental teorias que não estão baseadas na experiência ou no método comparativo, mas que são normativas, isto é, estabelecem como algo (sociedade justa, Estado legítimo) deve ser. Essas teorias utilizam como base um experimento racional (o contrato social ou a posição original) que se fundamenta em ideias como a natureza (os direitos naturais de Hobbes a Rousseau), a Razão para Kant ou os princípios de justiça de Rawls.

“investigar comparações baseadas nas realizações que focam o avanço ou o retrocesso da justiça”. (SEN, 2011, p. 39) Desse modo, enquanto uma teoria da justiça de abordagem *institucional transcendental* busca respostas para a pergunta “o que seriam instituições perfeitamente justas?”, a abordagem da *comparação focada em realizações* tenta responder à pergunta “como a justiça pode ser promovida?” A diferença principal entre as abordagens, segundo Sen, é que em vez de focar apenas em instituições e regras, o modelo por ele escolhido concentra-se também nas realizações que ocorrem nas sociedades envolvidas.

Apesar das diferenças nesses dois modos de abordagem das teorias da justiça, Sen ressalta que ambas possuem dois importantes pontos em comum, a saber: a dependência da argumentação racional e o apelo às exigências do debate público.

O propósito deste artigo é apresentar essas duas concepções distintas de justiça social e isso será realizado em três momentos: na primeira seção, serão apresentadas as características centrais da teoria da justiça como equidade de John Rawls; na segunda seção, serão apresentadas as críticas de Sen à Rawls; na terceira seção, será abordada concepção de justiça social focada em realizações de Sen.

2 A CONCEPÇÃO DE JUSTIÇA COMO EQUIDADE DE JOHN RAWLS

Com a publicação de *Uma Teoria da Justiça*, em 1971, John Rawls inaugura um novo debate a respeito da justiça social. Essa obra oferece uma proposta de justiça social para sociedades democráticas e liberais, sem a pretensão de ser a única e verdadeira teoria. Exatamente por isso o autor utiliza o artigo indefinido “uma” ao invés do artigo definido “a”.

A teoria da justiça como equidade de Rawls é considerada uma teoria liberal e igualitária. Seu liberalismo é marcado não pela negação da intervenção do Estado na economia, como nas teorias do *laissez-faire*, mas pela defesa da prioridade do *justo* sobre o *bem*. Isso significa que em sociedades nas quais há conflitos a respeito da distribuição dos bens sociais, uma concepção pública de justiça deve orientar-se por princípios de justiça, não por concepções de vida boa (concepções de bem pautadas em critérios de religião, cultura ou tradição, por exemplo). Isto é, o Estado, o público, deve ser neutro em relação a concepções do que pode ser bom para o indivíduo ou para a sociedade. Segundo a perspectiva da justiça como equidade, afirma Rawls, “as pessoas aceitam de antemão um princípio de liberdade igual, e sem conhecer seus próprios objetivos específicos”, ou seja, as pessoas concordam

“em adaptar as concepções de seu próprio bem àquilo que os princípios de justiça exigem, ou pelo menos em não reivindicar nada que os transgrida.” (RAWLS, 2008, p. 37)

A teoria da justiça rawlsiana é uma teoria moral e não uma teoria econômica (embora questões socioeconômicas sejam levadas em consideração) que busca delinear uma sociedade regulada por uma concepção pública de justiça (cf. RAWLS, 2008, p. 145/146). Um dos conceitos normativos centrais da teoria de Rawls, o que notadamente faz com que Sen a considere como uma concepção de justiça institucional transcendental ou ideal, é aquele de *sociedade bem-ordenada*. Uma sociedade bem-ordenada é aquela “planejada para promover o bem de seus membros, mas também quando é realmente regulada por uma concepção pública de justiça” (RAWLS, 2008, p. 5). Em outras palavras, trata-se de uma sociedade na qual “(1) todos aceitam e sabem que os outros aceitam os mesmos princípios de justiça; e (2) as instituições sociais fundamentais geralmente atendem, e em geral se sabe que atendem, a esses princípios.” (RAWLS, 2008, p. 5).

Esse conceito de sociedade bem-ordenada é importante porque mostra que Rawls coloca o foco de sua teoria da justiça não nos indivíduos, mas na estrutura básica da sociedade, isto é, o objeto da teoria da justiça de Rawls é “o modo como as principais instituições sociais distribuem os direitos e os deveres fundamentais e determinam a divisão das vantagens decorrentes da cooperação social.” (RAWLS, 2008, p. 8). As instituições sociais mais importantes que integram a estrutura básica da sociedade são a Constituição e os arranjos sociais e econômicos mais relevantes.

Trata-se de uma teoria delineada nos moldes do contratualismo. Contudo, na proposta de Rawls a ficção do *estado de natureza* serve lugar àquela da *posição original*, na qual deve ocorrer a escolha dos princípios de justiça organizadores da estrutura básica. A posição original é então uma situação puramente hipotética, na qual ninguém conhece seu lugar na sociedade, seu status social, sua sorte na distribuição dos recursos e das habilidades naturais, sua inteligência, força ou coisas do gênero, nem mesmo suas propensões psicológicas como o otimismo ou o pessimismo (cf. RAWLS, 2008, p. 166).

Nessa condição, Rawls oferece uma lista de concepções de justiça (utilitarismo, intuicionismo, perfeccionismo, egoísmo e os princípios da justiça como equidade) dentre as quais as partes devem escolher os princípios de justiça que irão nortear a Constituição e a estrutura básica (cf. RAWLS, 2008, p. 150).

Os elementos constitutivos da posição original, ou condições da escolha dos princípios, são os seguintes: *representação* e *circunstâncias da justiça*.

A *representação* significa que na posição original as partes são representadas. Contudo, a representação delineada por Rawls, neste momento, não é semelhante à representação política e nem deve ser associada ao governo ou à democracia representativa. Rawls considera as partes como representantes de uma linhagem contínua de reivindicações; ele supõe que as partes podem ser pensadas como chefes de família e que têm, em virtude disso, o desejo de promover o bem-estar pelo menos de seus descendentes imediatos; ou pressupõe que as partes concordem com princípios que gostariam que as gerações precedentes tivessem obedecido, inserindo assim uma questão de justiça intergeracional (cf. RAWLS, 2008, p. 156).

As partes (ou representantes) na posição original encontram-se diante das *circunstâncias da justiça*, isto é, “circunstâncias nas quais a cooperação humana é tanto possível quanto necessária.” (RAWLS, 2008, p. 153). Rawls parte do pressuposto que o empreendimento cooperativo é marcado tanto pelo conflito (há disputa pela distribuição dos benefícios sociais) quanto pela identidade de interesses (a cooperação social viabiliza uma vida melhor do que alguém teria se tentasse viver por conta própria). Por essa razão, os princípios de justiça são necessários para que se firme um acordo a respeito da divisão das vantagens e parcelas distributivas apropriadas. Em resumo, “as circunstâncias da justiça se verificam sempre que os indivíduos apresentam reivindicações conflitantes à divisão das vantagens sociais em condições de escassez moderada.” (RAWLS, 2008, p. 155).

As circunstâncias da justiça compreendem às seguintes condições:

(i) as partes são *racionais*, isto quer dizer que são pessoas que têm um conjunto coerente de preferências entre as opções disponíveis. Rawls está fazendo referência ao conceito de pessoa racional utilizado pela teoria da escolha racional, que classifica suas opções disponíveis segundo a eficácia na promoção de seus objetivos. Embora as partes na posição original não conheçam suas concepções de bem, elas sabem que possuem algum projeto de vida racional e, apesar de não conhecerem os detalhes desse projeto supõem que de modo geral preferem ter mais, e não menos, bens primários sociais tais como liberdade e oportunidades (cf. RAWLS, 2008, p. 173/174);

(ii) as partes encontram-se diante de *escassez moderada*, o que significa que os recursos naturais e de outros tipos não são abundantes a ponto de não haver necessidade de esquemas de cooperação (cf. RAWLS, 2008, p. 154/155);

(iii) as partes manifestam *desinteresse mútuo*, ou seja, não estão dispostas a sacrificar seu interesse em benefício dos outros (cf. RAWLS, 2008, p. 157);

(iv) as partes devem escolher os princípios considerando *restrições formais do conceito de justo* e, desse modo, os princípios devem ser gerais, universais, devem impor uma ordenação às reivindicações conflitantes e devem possuir caráter terminativo, isto é, devem permitir um raciocínio conclusivo (cf. RAWLS, 2008, p. 159-165);

(v) as partes situam-se por trás do *véu da ignorância*, isto é, “as partes desconhecem as consequências que as diversas alternativas podem ter sobre a situação de cada qual e são obrigadas a avaliar os princípios apenas com base em ponderações gerais” (RAWLS, 2008, p. 166). O propósito do artifício do véu da ignorância é anular as consequências das contingências específicas que geram conflitos, assim, se uma parte não sabe qual sua condição na sociedade para a qual está escolhendo princípios, provavelmente ela escolherá princípios mais equitativos, isto é, se ela não sabe se será branca ou negra, provavelmente não escolherá princípios que permitam a discriminação racial, por exemplo. Rawls presume, porém, que as partes têm conhecimento de fatos genéricos da sociedade humana, tais como questões políticas, econômicas, as bases da organização social e as leis da psicologia humana, ou seja, fatos genéricos que afetam a escolha dos princípios de justiça (cf. RAWLS, 2008, p. 167).

A justiça como equidade, pois, expressa a ideia de que os princípios de justiça são definidos mediante acordo em uma situação inicial que é equitativa e que a escolha dos princípios é feita por pessoas morais (seres racionais com objetivos próprios e capacitados para ter um senso de justiça), ou seja, a justiça como equidade refere-se à situação original de igualdade na posição original (cf. RAWLS, 2008, p. 14/15).

A escolha dos princípios na posição original é feita com base na regra *maximin* (o máximo do mínimo), a qual impõe a obrigação de escolha da opção na qual o resultado pior é o melhor se comparado ao resultado de outras opções (cf. RAWLS, 2008, p. 186). Por conseguinte, a regra *maximin* determina que se escolha a opção na qual o menos favorecido

alcance uma posição melhor do que alcançaria nas outras opções, independentemente dos resultados dos outros.³

Segundo Rawls, nas condições da posição original e fazendo uso da regra *maximin*, as partes escolheriam os seguintes princípios de justiça:

Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao sistema mais extenso de iguais liberdades fundamentais que seja compatível com um sistema similar de liberdades para as outras pessoas.

Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem estar dispostas de tal modo que tanto (a) se possa razoavelmente esperar que se estabeleçam em benefício de todos como (b) estejam vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos. (RAWLS, 2008, p. 73)

O primeiro princípio é denominado *princípio da liberdade igual*; já no segundo princípio, o ponto (a) é denominado *princípio da diferença* e o ponto (b) é denominado *princípio da igualdade equitativa de oportunidades* (cf. RAWLS, 2008, p. 79 e 91).

Esses princípios estão dispostos em uma ordem serial, sendo que o primeiro tem precedência sobre o segundo. Isso significa que violações das liberdades protegidas pelo primeiro princípio não podem ser justificadas em prol da concessão de maiores vantagens sociais e econômicas. É importante ressaltar, todavia, que apesar de conceder prioridade à liberdade sobre a igualdade de oportunidades, Rawls estabelece uma lista de liberdades, destacando as seguintes:

a liberdade política (o direito ao voto e a exercer cargos públicos) e a liberdade de expressão e reunião, a liberdade de consciência e de pensamento; a liberdade individual, que compreende a proteção contra a opressão psicológica, a agressão e a mutilação (a integridade da pessoa); o direito à propriedade pessoal e a proteção contra a prisão e detenção arbitrárias, segundo o conceito de Estado de Direito. (RAWLS, 2008, p. 74)

³Rawls explica, por meio de uma tabela de ganhos e perdas, a qual é reproduzida abaixo, como seria a escolha dos princípios aplicando-se a regra *maximin*. Considerando as circunstâncias (C1, C2, C3), a regra *maximin* exige que se opte pela decisão D3, haja vista que a pior circunstância (C1) é melhor quando comparada ao resultado das outras (C2 e C3).

| Decisões | Circunstâncias | | |
|----------|----------------|----|----|
| | C1 | C2 | C3 |
| D1 | -7 | 8 | 12 |
| D2 | -8 | 7 | 14 |
| D3 | 5 | 6 | 8 |

Essas liberdades podem ser limitadas apenas quando entram em conflito com outras liberdades fundamentais. As liberdades ausentes da lista, como, por exemplo, a liberdade de propriedade dos meios de produção ou a liberdade contratual como entendidas pela doutrina do *laissez-faire*, não são consideradas fundamentais e, logo, não estão protegidas pela prioridade do primeiro princípio (cf. RAWLS, 2008, p. 75).

Dentro do segundo princípio, o ponto (b) tem prioridade sobre o ponto (a), ou seja, o denominado princípio da igualdade equitativa de oportunidades tem precedência sobre o princípio da diferença. Isso significa que nenhuma discriminação, formal ou material, deve ser admitida no acesso a cargos e posições. Já o princípio da diferença reconhece a legitimidade de desigualdades sociais e econômicas necessárias para garantir aos menos favorecidos uma posição melhor na distribuição dos bens primários. Os bens primários sociais são aqueles a ser distribuídos pela estrutura básica da sociedade (Constituição e principais arranjos sociais e econômicos), tais como direitos, liberdades, oportunidades, riqueza, renda e as bases sociais do autorrespeito. Rawls menciona também bens primários naturais – saúde, vigor, inteligência, imaginação, os quais apesar de sofrerem influência da estrutura básica, não estão sob seu controle direto (cf. RAWLS, 2008, p. 75/76).

Assim, se por meio do princípio da igualdade equitativa de oportunidades tem-se a proibição de qualquer discriminação no acesso aos cargos e funções, o princípio da diferença admite a possibilidade de desigualdades na distribuição de bens primários sociais desde que tal desigualdade melhore a posição dos menos favorecidos. No caso da desigualdade tornar a situação dos menos favorecidos pior do que em uma situação completamente igualitária, tais desigualdades devem ser consideradas injustas. Rawls ilustra a aplicação do princípio da diferença a partir da distribuição da renda entre classes sociais. Adotando-se, por exemplo, a perspectiva do trabalhador não-qualificado, as desigualdades sociais e econômicas permitidas aos empresários seriam legítimas se tais desigualdades os incentivassem a adotar medidas que elevassem as perspectivas da classe trabalhadora. Assim, “as melhores perspectivas daqueles servem de incentivo para que o processo econômico seja mais eficaz, a inovação se instaure num ritmo mais acelerado, e assim por diante.” (RAWLS, 2008, p. 94) Trata-se apenas de um exemplo. O próprio Rawls não se dispõe a discutir a veracidade de tal situação.

Deste modo, verifica-se que a teoria da justiça como equidade não busca uma distribuição estritamente igualitária. Aplicando-se a regra *maximin* para a distribuição dos bens primários sociais pela estrutura básica da sociedade, as partes devem optar justamente

pelos princípios que assegurem liberdade e igualdade de oportunidades e que permitam àqueles que eventualmente se encontrem na posição social mais desfavorável ainda assim fiquem em uma situação melhor do que ficariam se estivessem em uma condição perfeitamente igualitária. É exatamente esse elemento, somado à prioridade do justo sobre o bem, que caracteriza a teoria de Rawls como uma teoria liberal e igualitária.

3 AS CRÍTICAS DE AMARTYA SEN A JOHN RAWLS

As críticas formuladas por Sen à teoria da justiça de Rawls podem ser consideradas como uma “briga em família”, haja vista ambos se dedicarem à elaboração de concepções de justiça de cunho igualitarista e tentarem lidar com questões de desigualdade e de pobreza nas sociedades democráticas contemporâneas (cf. VITA, 2008, p. 91). Antes de se passar à análise das críticas de Sen a Rawls, é importante expor dois conceitos centrais no pensamento do economista indiano, a saber: o conceito de liberdade e a *Abordagem das Capacidades* (*Capability Approach*).

Abordagem das Capacidades consiste em uma estrutura para a avaliação do bem-estar individual e da liberdade para que o bem-estar seja buscado. Essa abordagem proporciona uma base teórica para a análise das desigualdades, da pobreza e das políticas públicas a partir de dois conceitos centrais, a saber: *funcionamentos* (*functionings*) e *capacidades* (*capabilities*).⁴

Funcionamentos são definidos por Sen como aquilo “que uma pessoa pode considerar valioso fazer ou ter”, podendo ser *elementares* (como, por exemplo, estar devidamente nutrido, ter boa saúde, conseguir evitar a morte prematura) ou *complexos*, (tais como ser feliz, ter autorrespeito, tomar parte nas decisões políticas da comunidade, etc.). Elementares ou complexos, *funcionamentos* são considerados constitutivos para o bem-estar individual (cf. SEN, 2000, p. 95).

Capacidades, por sua vez, consistem em combinações alternativas de *funcionamentos*, configurando propriamente uma espécie de liberdade das pessoas para opinar ou para preferir entre modos de vida possíveis. Se *funcionamentos* são constitutivos do bem-estar dos

⁴*Capability Approach* tem sido traduzido para o português como “*abordagem das capacidades*.” Embora os tradutores das obras de Sen para a língua portuguesa tenham optado pela tradução dos termos “*capability*” e “*functionings*” respectivamente por “*capacidade*” e “*funcionamentos*”, é importante acrescentar ao lado da tradução o termo em seu idioma original a fim de preservar o sentido atribuído pelo próprio autor a esses termos, tendo em vista que ambos possuem um significado específico e distinto do uso corrente das palavras “*capacidade*” e “*funcionamentos*” na língua portuguesa.

indivíduos, *capacidades* podem ser entendidas como a liberdade dos indivíduos para alcançar o bem-estar (cf. SEN, 1992, p. 40/41; SEN, 2000, p. 95).

Andar de bicicleta, por exemplo, pode ser uma espécie de *funcionamento*. Um executivo que vai de bicicleta ao trabalho por consciência ecológica ou por lazer e um operário que vai ao trabalho de bicicleta porque não há um sistema de transporte público disponível ou porque este é ineficiente estão compartilhando o mesmo *funcionamento*, mas ambos possuem razões e contextos bastante distintos. O executivo que vai ao trabalho de bicicleta poderia ter feito outras escolhas para se locomover (como utilizar seu carro ou tomar um taxi), já o operário possui um leque mais restrito de opções (*funcionamentos*). No exemplo dado a liberdade do executivo é maior que a do operário, justamente porque aquele tinha mais opções do que este (cf. REGO; PINZANI, p. 60).⁵

Na esteira desse raciocínio, podem também ser pensadas questões sociais relevantes: é diferente quando alguém passa fome porque está fazendo uma greve de fome (uma atitude política para a qual o grevista teve a oportunidade manifestar sua preferência) e quando alguém passa fome porque não tem recursos financeiros e nem outros meios de adquirir alimentos, como no caso da pobreza extrema ou das fomes coletivas em que não há a possibilidade de manifestação de preferência. Ou, ainda, é diferente quando uma mulher tem inúmeros filhos porque não tem condições de evitar a concepção, por imposições socioculturais como a religião, ou por completa ausência de conhecimento de métodos contraceptivos, e quando os filhos resultam de uma decisão na qual se pôde preferir ter muitos filhos em detrimento de poucos.

Segundo Sen, a *abordagem das capacidades* permite avaliar tanto os *funcionamentos* realizados (o que uma pessoa realmente fez) quanto o conjunto de *capacidades* (suas oportunidades reais, isto é, o que a pessoa é substancialmente livre para fazer).

Mas o que significa ser substancialmente livre? Como pode ser definida a liberdade em sentido substantivo conforme pensada por Sen? É certo que a liberdade substantiva abarca o conceito negativo de liberdade (isto é, o conceito de liberdade como ausência de interferência do Estado na esfera privada da vida) e que os direitos e liberdades individuais estão inseridos na concepção seniana de liberdade substantiva. Em *Desenvolvimento como liberdade*, Sen afirma que a liberdade está relacionada à expansão das *capacidades*, ou seja, à

⁵Este exemplo é tomado de REGO e PINZANI.

ampliação das possibilidades de escolha das pessoas para levarem a vida que valorizam (SEN, 2000, p. 32).⁶

Isso não implica, contudo, apenas ausência de interferência do Estado na vida privada dos indivíduos a fim de permitir a liberdade de iniciativa e de empresa, de consciência, de credo, etc. Significa também que as liberdades políticas de participação nas decisões públicas devem ser proporcionadas, abarcando, também, uma concepção positiva de liberdade (liberdade em sentido de autonomia coletiva e direitos políticos). Segundo o autor, trata-se de uma “relação de mão dupla”, haja vista que as *capacidades* “podem ser aumentadas pela política pública, mas também, por outro lado, a direção da política pública pode ser influenciada pelo uso efetivo das capacidades participativas do povo” (SEN, 2000, p. 32).

A visão da liberdade de Sen envolve processos que permitem a liberdade de ação e de decisão e exatamente por essa razão ele manifesta uma preocupação central em analisar as oportunidades reais que as pessoas possuem, considerando suas circunstâncias pessoais e sociais.

Voltando-se à análise das críticas de Sen a Rawls, o estudo da obra de ambos os pensadores mostra que Sen vem dialogando com a teoria da justiça de Rawls desde muito antes da publicação de seu livro *A ideia de Justiça*. Serão ressaltados aqui alguns pontos da crítica formulada à teoria da justiça como equidade, sem a pretensão de abarcar toda a complexidade desse debate, mas apenas para apontar em que medida o próprio Sen considera que sua teoria representa um avanço em relação àquela proposta por Rawls e, conforme exposto em *A Ideia de Justiça*, às teorias institucionais transcendentais de modo geral. Tais críticas são as seguintes:

(i) *Crítica à prioridade da liberdade formal*: Sen critica a teoria de Rawls em razão da prioridade concedida pelo filósofo norte-americano à liberdade formal. Segundo Sen, apesar de Rawls estabelecer essa prioridade de forma moderada (há uma lista restrita de liberdades que possuem prioridade), tais liberdades, ou direitos, assumem a forma de “restrições colaterais”, uma vez que os direitos têm de ser aceitos independentemente das consequências que deles possam advir e eles não estão no mesmo plano de coisas que podem ser consideradas desejáveis, tais como utilidades, bem-estar, igualdade de resultados ou de oportunidades. Em outras palavras, os direitos têm precedência sobre necessidades sociais e econômicas. Sen reconhece que as liberdades formais desempenham um papel fundamental

⁶Para um estudo mais aprofundado do conceito de liberdade em Amartya Sen, ver: XAVIER; CONSANI, 2015, p. 381-395.

para os indivíduos e sociedades, mas defende que a prioridade de tais liberdades não deve ser reconhecida de modo a fazer com que necessidades econômicas intensas, como, por exemplo, questões de vida ou morte, sejam facilmente desconsideradas (cf. SEN, 2000, p. 83/84; SEN, 2011, p. 95/96).

(ii) *Crítica à métrica dos bens primários*: como visto, Rawls utiliza os bens primários (direitos, liberdades, oportunidades, riqueza, renda e as bases sociais do autorrespeito) como base de sua proposta de justiça distributiva. De acordo com Sen, o enfoque sobre os bens primários é mais abrangente do que aquele que incide meramente sobre a renda, “mas ainda assim é insuficiente para lidar com todas as variações relevantes na relação entre renda e recurso, de um lado, e bem-estar e liberdade, de outro.” (SEN, 2000, p. 93). Isso porque os bens primários são eles próprios recursos gerais e o uso desses recursos para fazer coisas valiosas está sujeito a um conjunto de variáveis, tais como heterogeneidades pessoais (características físicas díspares relacionadas a incapacidades, doença, idade ou sexo), diversidades ambientais (circunstâncias climáticas, tais como secas ou inundações, etc, que podem influenciar a renda das pessoas), variações no clima social (serviços públicos ofertados, educação, violência social, relações comunitárias, etc), diferenças de perspectivas relativas (necessidades de mercadorias associadas a padrões de comportamentos estabelecidos que variam de uma comunidade para a outra) e distribuição na família (as rendas auferidas por um ou mais membros de uma família são compartilhadas por todos os membros e, portanto, o bem-estar ou liberdade dos indivíduos dependerá da renda familiar utilizada para a promoção de interesses e objetivos). Em outras palavras, Sen considera que a métrica dos bens primários não leva em consideração variações que as pessoas apresentam quanto às capacidades de converter bens primários em *viver bem* e propõe a mudança de foco dos bens primários para a avaliação real das liberdades e capacidades (cf. SEN, 2000, p. 91-94; SEN, 2011, p. 96/97).

As críticas apresentadas a seguir possuem um caráter mais amplo e são propostas na obra *A Ideia de Justiça*. Embora se dirijam à obra de Rawls, podem também ser veiculadas a outras teorias consideradas institucionais transcendentais.

(iii) *Crítica à factibilidade de um acordo transcendental*: Sen ressalta que as teorias do institucionalismo transcendental partem do pressuposto de que as partes envolvidas na aceitação do contrato social ou dos princípios da justiça chegarão a um acordo arrazoado. O problema que se coloca é que mesmo sob condições de imparcialidade e análise abrangente, como aquelas identificadas por Rawls na caracterização de sua posição original, pode não

haver acordo arrazoado (cf. SEN, 2011, p. 39/40). Se um diagnóstico de arranjos sociais perfeitamente justos for problemático, alerta Sen, “toda a estratégia do institucionalismo transcendental está profundamente prejudicada.” (SEN, 2011, p. 41). Assim, Sen considera que mesmo diante de condições ideais não é certo, em razão do fato da pluralidade de concepções de justiça, que um único conjunto de princípios seria de fato escolhido. Para mostrar a pluralidade de princípios concorrentes na avaliação da justiça, Sen apresenta o exemplo das três crianças e da flauta: nesse exemplo, três crianças – Anne, Bob e Carla, disputam uma flauta. Anne reivindica a flauta sob o argumento de que é a única que sabe tocá-la; Bob reivindica a flauta sob o argumento de que é o mais pobre entre as três crianças e não possui brinquedo algum; Carla, por sua vez, reivindica a flauta alegando que foi ela mesma que produziu o instrumento musical. Segundo Sen, partidários de diferentes concepções de justiça (utilitarismo, igualitarismo econômico, libertarianismo, por exemplo) dariam uma solução distinta para o caso das crianças disputando a flauta e cada um deles sustentaria que sua solução é a mais correta (cf. SEN, 2011, p. 43). Nesse exemplo podem ser encontrados três argumentos distintos para satisfação das pretensões de justiça, a saber – a busca da satisfação humana, a remoção da pobreza e, por fim, o direito a desfrutar dos produtos do próprio trabalho. Segundo Sen, cada um dos argumentos aponta para um tipo diferente de razão imparcial e não arbitrária. O argumento de Sen é justamente que pode não haver nenhum arranjo social identificável que seja perfeitamente justo e sobre o qual surgiria um acordo imparcial (cf. SEN, 2011, p. 45).

(iv) *Redundância*: de acordo com Sen, as escolhas reais, feitas a partir de critérios racionais, demandam uma estrutura para comparar a justiça na escolha entre alternativas viáveis e não a identificação de uma situação perfeita e inacessível. Assim, “se uma teoria da justiça deve orientar a escolha arrazoada de políticas públicas, estratégias ou instituições, então a identificação dos arranjos sociais inteiramente justos não é necessária nem suficiente.” (SEN, 2011, p. 46). Aqui Sen utiliza a comparação entre obras de arte como exemplo de estrutura comparativa vs. estrutura transcendental: segundo ele, quando se pretende escolher entre um Picasso e um Dalí, de nada adianta invocar um diagnóstico segundo o qual o quadro ideal no mundo é a *Mona Lisa*. O principal argumento de Sen é que, embora algumas teorias transcendentais utilizem-se de métodos comparativos no desenvolvimento de suas teses (Rawls, por exemplo, quando estabelece o rol de teorias dentre as quais os princípios de justiça devem ser escolhidos, faz uso da comparação), em geral, “a identificação de uma

alternativa transcendental não oferece uma solução para o problema das comparações entre quaisquer duas alternativas não transcendentais.” (SEN, 2011, p. 47). A solução, segundo ele, pode advir de um acordo baseado na argumentação racional pública sobre rankings de alternativas que podem ser realizadas (e não de um modelo ideal).

(v) *Crítica à negligência global*: segundo Sen, por construírem seus modelos a partir de instituições do Estado-nação, as teorias vinculadas ao institucionalismo transcendental são limitadas para enfrentar questões de injustiça global. Tanto as teorias contratualistas modernas quanto o contratualismo contemporâneo de Rawls pressupõem que o acordo fundante do Estado ou dos princípios de justiça será realizado por membros de uma comunidade específica. Desse modo, as instituições delineadas pelo modelo institucional transcendental não dariam conta de enfrentar injustiças globais, como, por exemplo, a reforma de leis de patentes para fazer medicamentos eficientes, de produção barata e disponibilização facilitada para pacientes pobres de todo o mundo. O ponto fraco dessas teorias, de acordo com a análise de Sen, seria a aposta no Estado soberano e, nesse sentido, para a realização da justiça em âmbito global seria necessário um Estado global soberano, capaz de fazer valer os princípios de justiça e o bom funcionamento de instituições justas. Ou seja, na avaliação de Sen, a perspectiva institucional transcendental falha em propor melhorias no âmbito da justiça global justamente por sua inviabilidade diante da ausência de instituições globais. Sen considera que não há necessidade de se delinear um arranjo institucional global perfeitamente justo para se reivindicar melhorias no âmbito dos arranjos institucionais existentes. Exatamente neste ponto defende que sua proposta promove avanços em relação à perspectiva institucional transcendental (cf. SEN, 2011, p. 54-57).

O ponto em que todas essas críticas se entrelaçam é justamente a insuficiência de uma teoria da justiça que se pauta em um ideal de justiça ou de instituições justas para verificar o funcionamento de instituições reais. A partir dessa constatação, Sen passa a delinear sua própria concepção de justiça social a partir das teorias da escolha social.

4 A CONCEPÇÃO DE JUSTIÇA FOCADA EM REALIZAÇÕES DE AMARTYA SEN

As críticas acima apresentadas mostram a insatisfação de Sen com a perspectiva da justiça social delineada pelas teorias do contrato social ou do institucionalismo transcendental. Seu interesse recai sobre a necessidade de desenvolver uma teoria que não se limite “à escolha das instituições nem à identificação de arranjos sociais ideais”. (SEN, 2011, p. 48) Em seu

entendimento, “a necessidade de “uma compreensão da justiça que seja baseada na realização está relacionada ao argumento de que a justiça não pode ser indiferente às vidas que as pessoas podem viver de fato.” (SEN, 2011, p. 48)

O que se verifica é a contraposição entre a ideia de justiça focada em arranjos (teorias do contrato social) e a ideia de justiça focada em realizações (teorias da escolha social). Sen reconhece a relevância das instituições e das regras na realização de um projeto de justiça social, mas considera que “as realizações de fato vão muito além do quadro organizacional e incluem as vidas que as pessoas conseguem – ou não – viver.” (SEN, 2011, p. 48) Por essa razão, sua análise concentra-se na averiguação da liberdade que as pessoas possuem para escolher entre diferentes tipos de vida. Isso porque a liberdade para escolher um determinado tipo de vida pode contribuir significativamente para o bem-estar, mas também vai além da perspectiva do bem-estar, haja vista que a própria liberdade é considerada importante na medida em que torna os indivíduos responsáveis pelo que fazem.

A abordagem da justiça social de Sen filia-se, desse modo, às teorias da escolha social. As teorias da escolha social remontam à Revolução Francesa. Sen aponta Condorcet e Borda como seus precursores, cuja motivação era evitar a arbitrariedade e a instabilidade nos processos de escolha social. Inicialmente, a teoria da escolha social pautava-se em critérios matemáticos e estatísticos com o fim de investigar métodos de agregação de juízos ou preferências individuais. Em meados do século XX, Kenneth Arrow voltou a trabalhar em uma metodologia para a escolha social com o foco nas dificuldades das decisões coletivas e nas inconsistências que tais decisões podem produzir. Arrow desenvolveu uma forma estruturada e analítica, estabelecendo condições mínimas de razoabilidade que as decisões deveriam preencher para dar origem a ordenações e escolhas sociais apropriadas. Desde então, estudiosos do tema têm buscado um aprimoramento das técnicas de escolha social (cf. SEN, 2011, p. 122-125).

Sen considera as teorias da escolha social mais interessantes do que as teorias institucionais transcendentais para se enfrentar questões de justiça social porque as teorias da escolha social estão interessadas na base racional dos juízos sociais e das decisões públicas na escolha entre alternativas sociais. Como consequência, os resultados do processo da escolha social assumem a forma de ordenação de diferentes estados de coisas desde um ponto de vista social, enquanto as teorias institucionais transcendentais buscam uma alternativa suprema dentre todas as alternativas possíveis (SEN, 2011, p. 126).

Assim, Sen elenca sete aspectos que, em sua avaliação, tornam as teorias da escolha social mais atraentes do que as institucionais transcendentais para uma teoria da justiça. Esses aspectos são os seguintes: a) *focalizam as comparações e não apenas o transcendental* (concentram-se em uma estrutura relacional e na razão prática por trás daquilo que deve ser escolhido e em quais decisões devem ser tomadas, em vez de especular sobre não em um arranjo ideal); b) *reconhecem a pluralidade inescapável de princípios concorrentes* (reconhecem a pluralidade de razões que podem conflitar umas com as outras no âmbito da justiça social e leva em conta a possibilidade de conflitos duradouros e não elimináveis de princípios); c) *permitem e facilitam o reexame* (as teorias da escolha social reconhecem e apontam para a possibilidade de conflito entre os princípios gerais das decisões sociais, buscando delinear métodos para decisão diante de casos concretos); d) *permitem soluções parciais* (admitem a possibilidade de que mesmo uma teoria completa da justiça produza ordenações incompletas e que tais incompletudes sejam retrabalhadas com base em informações e critérios complementares); e) *permitem a diversidade de interpretações de inputs* (as teorias da escolha social lidam de forma mais adequada com a ordenação das prioridades individuais relacionadas com conclusões sociais); f) *ênfatizam a articulação e a argumentação precisas* (considerando que as demandas ligadas à busca de justiça na discussão pública muitas vezes deixam margem considerável para uma articulação mais clara e ampla, a metodologia desenvolvida pelas teorias da escolha social para agregação de preferências pode ser de grande relevância para a argumentação pública); g) *especificam o papel da argumentação pública* (a teoria da escolha social, desde sua origem no final do século XVIII, estabelece uma estreita associação entre métodos de agregação de preferências e a defesa da razão pública) (SEN, 2011, p. 137-142).

A fim de reforçar seu argumento, Sen recorre a uma distinção clássica da teoria do direito e da ética indianos, a saber, a distinção entre *niti e nyaya*. Ambos os termos no sânscrito clássico significam *justiça*. Contudo, enquanto o termo *niti* é associado à adequação de um arranjo institucional ou à correção de um comportamento, *nyaya* representa um conceito mais abrangente de justiça realizada. Assim, Sen associa *niti* à perspectiva institucional transcendental, ao passo que a definição de *nyaya* adéqua-se aos propósitos de sua própria perspectiva de comparações focadas em realizações (cf. GAUS, 2012, p. 262/263).

Sen considera que os papéis das instituições, regras e organizações têm de ser avaliados da perspectiva mais ampla e inclusiva de *nyaya*, que está ligada ao mundo que de fato emerge, e não apenas às instituições e regras existentes. A ideia de justiça concebida na perspectiva de *nyaya* busca evitar a *matsyanyaya* (a justiça dos peixes) segundo a qual o peixe maior pode livremente devorar o peixe menor. Nesse sentido, a perspectiva focada em realizações corrobora a importância de prevenir as injustiças manifestas no mundo, em vez de buscar o que é perfeitamente justo. O tema da *matsyanyaya* mostra que uma teoria da justiça não deve apenas tentar alcançar uma sociedade perfeitamente justa ou arranjos sociais justos, mas deve prevenir injustiças graves (Sen utiliza o exemplo das pessoas que faziam campanha pelo fim da escravidão nos séculos XVIII e XIX, segundo ele, essas pessoas não pensavam que o fim da escravidão tornaria o mundo perfeitamente justo, mas consideravam que uma sociedade com escravos era completamente injusta e que a escravidão era uma injustiça intolerável) (SEN, 2011, p. 49/50).

A ideia de justiça focada em realizações assenta-se na *abordagem das capacidades*. As capacidades, segundo a teoria de Sen, são atributos das pessoas e não de grupos ou de coletividades. Mas isso não reduz a análise à perspectiva meramente individual, deixando de lado o contexto social. O autor esclarece que a abordagem das capacidades apresenta interesse nas aptidões das pessoas para viver o tipo de vida que valorizam, mas tanto aquilo que as pessoas valorizam como seus próprios valores possuem influências sociais. Para não cair numa perspectiva meramente subjetivista e relativista, segundo a qual os indivíduos são completamente determinados por seu contexto na formação de seus valores, Sen recorre à figura do “observador imparcial”, isto é, à figura de um observador que reconhece a importância da sociedade e compreende os valores sociais, mas também mantém um compromisso com a objetividade na análise dos fenômenos sociais (cf. SEN, 2011, p. 161 e ss.).

A tentativa de compreender as demandas da justiça social a partir da perspectiva individual e não coletiva justifica-se também porque uma pessoa não pertence a um único grupo, mas sim a vários grupos diferentes, considerados a partir das distinções de gênero, classe, linguagem, profissão, nacionalidade, comunidade, raça, religião, etc. Nesse sentido, ver um indivíduo apenas como membro de um grupo particular seria, segundo Sen, uma negação da liberdade de cada um para decidir como ver a si próprio, isto é, seria creditar a cada indivíduo uma identidade dominante (americano, muçulmano, judeu, por exemplo), o

que configuraria uma imposição externa e arbitrária, assim como a própria negação da “liberdade de uma pessoa para decidir sobre suas respectivas lealdades a diferentes grupos.” (SEN, 2011, p. 281)

Em suma, Sen apresenta uma concepção de justiça que está relacionada com as vidas e as capacidades das pessoas, assim como às privações e repressões por elas sofridas. Ele considera que uma teoria focada em realizações sociais é o modelo mais adequado para verificar em que medida as melhorias na vida das pessoas ocorrem ou podem ocorrer, ou seja, como suas liberdades são ou podem ser ampliadas. A noção de liberdade empregada é, como visto, aquela de liberdade substancial, a qual não pode ser afastada da realização de certa igualdade material com relação a temas como saúde, educação, renda, acesso ao trabalho, participação na vida pública, etc, uma vez que privações com relação à efetividade de acesso a esses direitos mínimos afetam as possibilidades de escolhas e interferem diretamente na capacidade de autonomia individual e coletiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo discorreu-se sobre duas concepções distintas de justiça social. Apresentou-se a teoria da justiça como equidade de John Rawls, as críticas formuladas à essa teoria por Amartya Sen e, em seguida, discorreu-se sobre a concepção de justiça proposta pelo economista indiano e sua contribuição para a construção de uma concepção de justiça distributiva que melhor atenda às preocupações daqueles que buscam uma sociedade mais igualitária.

Considerando que a apresentação das críticas de Sen a Rawls, em certa medida, faz uma avaliação da proposta do filósofo norte-americano, neste momento se faz necessário realizar uma avaliação da proposta do próprio Sen, comparando-a com a de Rawls.

A concepção de justiça de Sen apresenta importantes contribuições para se pensar em meios de reduzir as injustiças sociais das sociedades contemporâneas. Partindo do modelo de comparação das realizações sociais e da teoria da escolha social, o autor se considera mais realista do que seus oponentes vinculados às teorias do contrato social ou ao institucionalismo transcendental, pois não busca uma teoria da justiça assentada sobre o ideal de uma sociedade perfeitamente justa ou com instituições justas. Ao contrário, propõe que se estabeleça uma metodologia de comparações passível de verificar em que medida injustiças extremas podem ser eliminadas ou combatidas.

Sua abordagem das capacidades chama a atenção para fatores extremamente relevantes a respeito da justiça social, que são os aspectos relacionais envolvidos na promoção da justiça social e na distribuição dos bens sociais (aspectos, por exemplo, relacionados à saúde, às condições climáticas, às condições socioculturais das pessoas, de modo que uma pessoa com uma deficiência grave precisará de uma maior quantidade de recursos para satisfazer suas necessidades básicas do que uma pessoa saudável ou, ainda, um agricultor residente em uma região afetada pela seca precisará de recursos e incentivos sociais distintos daquele agricultor que vive em uma região com a quantidade adequada de chuva).

Não obstante a relevância da proposta e das contribuições de Sen para as discussões acerca da justiça social, duas de suas críticas às teorias institucionais transcendentais, notadamente a teoria de Rawls, podem ser problematizadas.

Em primeiro lugar, cabe indagar em que medida uma teoria pautada na comparação de realizações sociais pode abdicar de uma teoria que postule um modelo ideal de justiça ou de sociedade justa. Sem uma proposta que estipule ou prescreva o que deve ser considerada uma sociedade justa, corre-se o risco da própria proposta de Sen de avançar rumo à eliminação de injustiças notórias ficar estagnada, pois comparando-se duas sociedades ou situações injustas é possível identificar que a mais injusta deve atuar de modo a eliminar as injustiças que a tornam pior do que a outra, mas pode-se perder o foco de que ambas ainda estão muito aquém do que seria uma sociedade justa. Como ressalta Oliveira, numa proposta como a de Rawls não significa que os elementos não ideais sejam afastados, mas assume-se que “a fim de problematizar a sociedade como ela é, deve-se partir de uma análise deontológica, qual seja, a de como ela deveria ser para caracterizar-se como uma sociedade justa” (OLIVEIRA, 2003, p. 12)

Em segundo lugar, embora seja possível concordar com Sen a respeito de que algumas injustiças são globais e não poderão ser eliminadas no âmbito local, é inevitável reconhecer que apesar de todas as limitações do Estado-nação, é ainda dentro dos Estados e por meio do direito e de pressões sociais que muitos dos direitos individuais e sociais básicos são assegurados. Em outras palavras, não se pode prescindir do Estado e de suas instituições para a promoção da justiça social, uma vez que as instituições supra-estatais ainda não apresentam desenvolvimento e organização capaz de levar a cabo tal empreitada sem suporte local.

Em verdade, Sen parece considerar que as teorias filosóficas da justiça (teorias do contrato social ou institucionais transcendentais) podem ser complementadas por teorias da

escolha social. Ou seja, a crítica formulada não parece rejeitar as teorias filosóficas da justiça, mas sim considerar que elas são incompletas e que se fizessem uso de métodos comparativos poderiam ser mais eficazes na orientação das sociedades para a realização da justiça social.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001, p. 91-111.

GAUS, Gerald. Social Contract and Social Choice. *In: Rutgers Law Journal*, vol. 43, n. 2, spring/summer 2012, p. 243-276.

OBERDIEK, John. Foreword: Sen's Idea of Justice. *In: Rutgers Law Journal*, vol. 43, n. 2, spring/summer 2012, p. 167-168.

OLIVEIRA, Nythamar de. *Rawls*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. 3. ed. Trad. de Jussara Simões; revisão técnica e da tradução Álvaro de Vita. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. *Vozes do bolsa família*. São Paulo: Unesp, 2013.

SEN, Amartya. *A Ideia de justiça*. Trad. de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *Desenvolvimento como liberdade*. Trad. de Laura Teixeira Motta; revisão técnica Ricardo Doniselli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 17.

_____. *Inequality reexamined*. New York: Oxford University Press, 1992.

VITA, Álvaro de. *A justiça igualitária e seus críticos*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

_____. *O liberalismo igualitário: sociedade democrática e justiça internacional*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

XAVIER, Yanko Marcius de Alencar; CONSANI, Cristina Foroni. Sobre o conceito de liberdade em Amartya Sen. *In: FIDES*, Natal, v.6, n.1, jan./jun., 2015, p. 381-395.

ARENDT E AS CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DA AÇÃO

José João Neves Barbosa Vicente¹
José Reinaldo Felipe Martins Filho²

RESUMO

O conceito de ação desenvolvida por Arendt em sua obra *A condição humana*, é um dos conceitos centrais do seu pensamento político. A proposta deste texto é discutir esse conceito a partir das suas características fundamentais, a saber, a imprevisibilidade e a irreversibilidade.

Palavras-chave: Ação. Homem. Pluralidade. Política.

ABSTRACT

The concept of action developed by Arendt in his work *The human condition* is one of the central concepts of his political thought. The purpose of this paper is to discuss this concept from its fundamental characteristics, namely the unpredictability and irreversibility.

keywords: Action. Man. Plurality. Policy.

Se com Platão houve a estruturação de uma filosofia que pensa a ética a partir da ideia reguladora de Bem, rumo a qual tanto a reflexão filosófica quanto a vida política tendem a convergir, graças a Aristóteles a contingência do mundo fora posta como assunto para a ética. No entanto, se a ética aristotélica representou um avanço em relação ao platonismo, não tivemos o mesmo cenário ao longo de todo o medievo. O mundo, composto pelas vivências cotidianas, esteve excluído dos ditames da ética, ao passo que a figura de um Deus Criador, em relação ao qual definimos nosso estatuto de subjetividade com *ens creatum*, passou a ocupar o posto que antes era conferido à ideia do Sumo Bem. Embora este modelo tenha se sustentado sobretudo no seio do cristianismo, notamos aqui certo distanciamento das fontes primitivas da experiência cristã, a partir das quais de algum modo Paulo já havia exposto a fragilidade do controle que temos sobre nossa conduta, ou seja, a imprevisibilidade de nossos atos: “pois o que faço, muitas vezes, não é o bem que desejo, mas o mal que não quero” (Rm 7,19).

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). E-mail: josebvicente@bol.com.br.

² Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e professor do Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás (IFITEG). E-mail: josephpp_21@hotmail.com.

É nesse sentido que a leitura arendtiana da ação, retornando nalguma medida às fontes do cristianismo primevo, proporciona-nos uma interessante consideração acerca do caráter trágico que permeia a atividade humana no mundo. Isso justifica a opção deste trabalho que, apesar de preliminar, almeja percorrer os principais aspectos da ação apresentados pela autora de *A condição humana*, a fim de melhor compreender como se articulam temas como a *contingência*, a *imprevisibilidade* e a *irreversibilidade* da ação.

As palavras com as quais Arendt inaugura seu discurso sobre a ação possuem um sentido iluminador:

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas (ARENDR, 2007, p. 188).

A *pluralidade humana*, entendida como a diferença equivalente entre todos os homens, define o caráter contingente da ação, ou mesmo, a *fragilidade dos negócios humanos*, como veremos adiante. Em suma, para Arendt (2007, p. 189), “ser diferente não equivale a ser outro”, à revelia da *alteridade*, apresentada como uma das “quatro características básicas e universais que transcendem todas as qualidades particulares”. É nesse sentido que encontramos no pensamento heideggeriano uma importante fonte para as considerações estabelecidas por Arendt em *A condição humana*. Ambos os autores, Arendt e Heidegger, retomam o sentido do conceito de ação a partir do pensamento grego, como *archein*, ou melhor, como o modo de vida, o modo de se executar determinado ofício ou atividade – em termos heideggerianos, como o *modus* de ser do ente que nós mesmos sempre somos.

Ao que tudo indica, apesar de também tomar como ponto de partida muitas das análises desenvolvidas pelo filósofo da Cabana, Lévinas acabou percorrendo um caminho bastante diferente daquele empreendido por sua colega. Sem que nos delonguemos sobremaneira neste aspecto, vale a pena recordar o fato de que a concepção levinasiana de ética está fundada no princípio da *alteridade*, entendido como a constante condição de ser outrem. Para Lévinas, a alteridade do outro se constitui

como o único modo de preservarmos a autenticidade de um discurso ético, não totalitário e não totalizante, e isso porque não reduzido à esfera do próprio:

A relação com Outrem não anula a separação. Não surge no âmbito de uma totalidade e não a instaura nela Eu e o Outro. [...] A relação entre Mim e o Outro começa na desigualdade de termos, transcendentemente um em relação ao outro, onde a alteridade não determina o outro formalmente como a alteridade de B em relação a A que resulta simplesmente da identidade de B, distinta da identidade de A. A alteridade do Outro, aqui, não resulta da sua identidade, mas constitui-a: O outro é outrem. (LÉVINAS, 2000, p. 229).

Ao que parece, aqui se pretende um efeito notoriamente inverso à sugestão de uma ética de apelo universalista, aos moldes do imperativo categórico kantiano: “age de tal maneira que o princípio de tua ação se transforme numa máxima universal.” A consideração da *alteridade* ou, de volta aos termos de Arendt, da *diferença* ou da *pluralidade* estabelecida entre os homens, resgata o peso da contingência, em grande medida determinante nas relações humanas. A despeito de Kant, não se trata de tornar um conceito particular uma máxima universal. Como pudemos verificar em outro lugar, estamos diante de dois extremos opostos, a saber: a pseudo ética dos universais, refletida nos ideais dominantes e avassaladores dos modelos totalitários cujos exemplos permeiam a história da contemporaneidade, e a legitimidade de uma ética pensada a partir da ação e, por isso, da fugacidade e da contingência da vida humana.

Não podemos ignorar as consequências de um pensamento ético construído a partir das redutoras patentes do *ego*, do *sujeito*, do *indivíduo*, do cálculo ilimitado e da técnica, que, ao longo dos séculos, custaram um preço por demais oneroso para a humanidade como um todo. Com boas vindas acolhemos a ousada reforma do imperativo moral kantiano empreendida por Hans Jonas, mesmo que esta também não resolva definitivamente o problema de uma ética dos universais consumada a partir dos particulares: “age de maneira tal que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma *vida humana autêntica*” (JONAS, 2006, p. 18). Tratar os efeitos da ação como condição de permanência de uma vida humana autêntica requer balancear valores e contingências e, por isso, considerar a instabilidade das relações que constituem a vida do homem sobre a Terra.

Ainda em outro aspecto ressaltamos a confluência entre os pensamentos de Heidegger: “só o homem, porém, é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só

ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa” (ARENDR, 2007, p. 189). Aqui Arendt parece recorrer à herança de um dos conceitos nucleares para *Ser e Tempo*, qual seja: a noção de homem (*dasein*) como ente privilegiado. Para Heidegger, somente o homem é *Dasein*, mesmo que de modo inautêntico, pois somente este ente possui o privilégio de colocar a questão sobre o sentido do ser. É, simultaneamente, *quem* impõe o questionamento e o primeiro questionado. O homem não apenas compreende sua existência. Mais que isso: pode expressá-la pela linguagem. Ao falar de si, fala de seu próprio ser, comunica-o. Quanto a isso, podemos conferir o seguinte fragmento, extraído da introdução de *Ser e Tempo*: “esse ente que somos cada vez nós mesmos e que tem, entre outras possibilidades-de-ser, a possibilidade de ser do perguntar, nós o apreendemos terminologicamente como *Dasein*” (HEIDEGGER, 2012, pp. 46-47). A possibilidade de ser do perguntar é, paradoxalmente, a mesma possibilidade de ser do *comunicar-se*. *Dasein* comunica o ser na medida em que o expressa pela fala, pelo *lógos* do discurso que tem como finalidade deixar ver o ser por aquilo que se revela no *phainómenon*. Para Heidegger, na mesma esteira do pensamento aristotélico, *lógos* é *apophansis*, é revelação.

Dentre as várias passagens nas quais discorre a respeito da função determinante da linguagem na caracterização do homem, Heidegger é especialmente claro em *Carta sobre o humanismo*,³ texto que enfatiza a centralidade da linguagem como “morada do ser”: “o homem, porém, não é apenas um ser vivo, pois, ao lado de outras faculdades, também possui a linguagem. Ao contrário, *a linguagem é a casa do ser*; nela morando, o homem ek-siste enquanto pertence à verdade do ser, protegendo-a” (HEIDEGGER, 2005, p. 38 – grifos nossos). Dotado de linguagem, o homem se encarrega da vigilância do ser, ou, para dizer como Heidegger, torna-se o “pastor do ser” (cf. HEIDEGGER, 2005, p. 34). Deste modo, “antes de falar, o homem deve novamente escutar o apelo do ser, sob o risco de, dócil a este apelo, pouco ou raramente ter ainda algo a dizer” (HEIDEGGER, 2005, p. 16). *Deixar-ser*, nas infinitas possibilidades da existência, é o

³Vários outros fragmentos de *Carta sobre o humanismo* atestam a centralidade ocupada pela questão da *linguagem* nessa obra, note-se, por exemplo: “o esvaziamento da linguagem que grassa, em toda parte e rapidamente, não corrói apenas a responsabilidade estética e moral em qualquer uso da palavra. Ele provém de uma ameaça à essência do homem” (HEIDEGGER, 2005, p. 15); “a linguagem recusa-nos ainda a sua essência: isto é, que ela é a casa da verdade do ser” (HEIDEGGER, 2005, p. 15-16); “a linguagem é o advento iluminador-velador do próprio ser” (HEIDEGGER, 2005, p. 28).

mesmo que *deixar-se-dizer*. E o que se *diz* na abertura (*Erschlossenheit*) da linguagem, no pastoreio do ser, como fiel sentinela da morada do ser? Diz-se o ser do ente, *no* ente e *pelo* ente. Diz-se a diferença entre os homens, para retomarmos o discurso arendtiano, e “essa distinção singular vem à tona no discurso e na ação” (ARENDDT, 2007, p. 189). Novamente vale enfatizar: “a vida sem discurso e sem ação [...] está literalmente morta para o mundo; deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens” (ARENDDT, 2007, p. 189). Aqui encontramos o ponto fulcral da definição arendtiana de *ação*, para a qual “*agir*, no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar (como o indica a palavra grega *archein*, ‘começar’ ‘ser o primeiro’ e, em alguns casos, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*)” (ARENDDT, 2007, p. 190 – grifos nossos).

Trata-se de uma novidade. O conceito arendtiano de *ação*, recuperando a noção grega de *archein*, como origem, como início, põe em jogo o aspecto contingente da ação. O novo é o imprevisível, o incalculável. Noutras palavras, está confiado ao arbítrio do fortuito, da tragicidade dos acontecimentos. Acerca dessa relação, Arendt é bastante clara e, por isso, podemos dar-lhe a palavra:

É da natureza do início que se comece algo novo, *algo que não pode ser previsto a partir de coisa alguma* que tenha ocorrido antes. Este cunho de *surpreendente imprevisibilidade* é inerente a todo início e a toda origem. [...] O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre surge sob o disfarce do milagre. *O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado*, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. (ARENDDT, 2007, p. 190-191 – grifos nossos).

Esta *imprevisibilidade* do novo aponta para a *fragilidade dos negócios humanos*. Para além disso, “o fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado” (*op. Cit.*). Ao contrário das demais formas da *victa activa*, a determinação da *imprevisibilidade* humana não está confiada unicamente ao meio ambiente e circundante, às catástrofes imprevisíveis da natureza. Nesse caso, o trágico se concentra sobre a *ação*. Noutros termos, está enfatizada a capacidade de escolha que, nada obstante, sempre deverá levar em consideração a dimensão fortuita da vida: aquilo

que foge de qualquer possibilidade de controle. “Não se trata apenas da mera impossibilidade de se prever todas as consequências lógicas de determinado ato, pois se assim fosse um computador eletrônico poderia prever o futuro; a imprevisibilidade decorre diretamente da história que, como resultado da ação, se inicia e se estabelece assim que passa o instante fugaz do ato” (ARENDDT, 2007, p. 204).

Daí a importância de se considerar os meios da ação, como Arendt recorda em outro momento: “visto que o fim da ação humana, distintamente dos produtos finais da fabricação, nunca pode ser previsto de maneira confiável, os meios utilizados para alcançar os objetivos políticos são muito frequentemente de maior relevância para o mundo futuro do que os objetos pretendidos” (ARENDDT, 1994, p. 14). Apesar de estarmos conscientes de que por este fragmento Arendt se refere à violência como uma das expressões da *ação*, o que nos interessa aqui é o fato de que “os resultados das ações dos homens estão para além do controle dos atores” (ARENDDT, 1994, p. 14). Trata-se do “irônico lembrete da imprevisibilidade onipotente” que perpassa toda a esfera da *ação*.

Outro fato digno de nota e que a essa altura podemos introduzir refere-se ao aspecto comunitário da *ação*. Toda a *ação* está, por sua vez, inserida dentro de um contexto mais amplo, capaz de provocar reações em cadeia cuja previsibilidade também está fora do alcance dos sujeitos. Portanto, o que entendemos por *ação* refere-se a uma atividade livre que se dá estritamente na esfera pública, na publicidade da palavra, realizada por iguais entre iguais. É sempre *ação* em conjunto, mediada pela palavra e pelo discurso. Conforme assevera Adeodato (1989, p. 11), “toda ação é criação de um fluxo de relações (políticas), não há como prever a ação; agir é iniciar continuamente relações.” A *ação* faz com que a história esteja repleta de eventos e interrupções de processos. Isso representa a iniciativa humana. Cada *ação* afirma a singularidade do agente, mas, ao mesmo tempo, reafirma as condições humanas, sobretudo a natividade e a pluralidade. “Todo ato interrompe o automatismo dos processos históricos que deixados à sua própria sorte tendem a reproduzir o automatismo da natureza” (CORREIA, 2006, p. 231). Com a natalidade a *ação* partilha a novidade radical de ser o início, deflagrando uma nova série de eventos imprevisíveis. A pluralidade, contida em cada nascimento, é certamente a pré-condição da vida política, sua *conditio sine qua non*. Ao mesmo tempo, reafirmada em cada ato, forja-se

como a própria condição de ser da política, sua *conditio per quam* (cf. CORREIA, 2006, p. 231). Isso significa que “a ação tanto depende da pluralidade quanto a afirma, pois, ao agir, o indivíduo confirma sua singularidade e aparece a outros indivíduos únicos” (CORREIA, 2006, p. 336).

O sentido trágico que evoca do conceito arendtiano de *imprevisibilidade* da ação aponta para uma espécie de redenção que só pode ser admitida a partir das capacidades da ação mesma. Assim, aquele que age é sempre principiante junto a outros principiantes, os quais, em suas diferentes iniciativas, terminam por constituir o que Arendt nomeia como “teia de relações humanas”. Entretanto, como podemos entender a fragilidade que perpassa os negócios humanos? Diz Arendt:

Pelo fato de que se movimenta sempre entre e em relação a outros seres atuantes, o autor nunca é simples “agente”, mas também, e ao mesmo tempo, paciente. [...] Estas consequências são ilimitadas porque a ação, embora possa provir do nada, por assim dizer, atua sobre um meio no qual toda reação se converte em reação em cadeia, e todo processo é causa de novos processos. Como a ação atua sobre seres que também são capazes de agir, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação com poder próprio de atingir e afetar os outros. Assim, a ação e a reação jamais se restringem, entre os homens, a um círculo fechado, e jamais podemos, com segurança, limitá-la a dois parceiros (ARENDDT, 2007, p. 203).

Por este fragmento, vemos introduzido outro conceito basilar para compreendermos a tragicidade da ação, conforme o pensamento de Hannah Arendt, qual seja: a *irreversibilidade*. É no mínimo curioso concebermos o fato de que não possuímos absoluto controle sobre os efeitos de nossas ações. Ou melhor, admitirmos que não possuímos controle algum sobre os efeitos dos atos que efetivamos, e isso porque “a ação sempre estabelece relações, e tem portanto a tendência inerente de violar todos os limites e transpor todas as fronteiras” (ARENDDT, 2007, p. 203). Isso significa que após a deflagração de um ato, não há como conter as consequências que dele se originam. Não há como medir os seus alcances e se, acaso, trarão resultados que possam ser considerados benéficos ou maléficos. Não podemos prever os seus efeitos, imediatos ou a longo prazo. Desse modo, vemos novamente enfatizado o caráter contingente da ação, o que neste trabalho temos denominado por tragicidade. Ação aqui é pura exterioridade. Um movimento incontido para afora e para além. Movimento este cuja

origem parte do indivíduo, do sujeito agente, e se intensifica rumo à comunidade dos sujeitos, exemplificando a fusão entre *ação e padecimento*: “agir e padecer são como as faces opostas da mesma moeda, e a história iniciada por uma ação compõe-se de seus feitos e dos sofrimentos deles decorrentes” (ARENDDT, 2007, p. 203).

Perguntamo-nos, portanto: tendo em vista as duas grandes características da ação, *irreversibilidade e imprevisibilidade*, o que nos motiva a agir? Porque ainda insistirmos no exercício de atos em relação aos quais também padecemos? Existiria algum recurso capaz de neutralizar ou, ao menos, amenizar os efeitos tanto da *irreversibilidade*, quanto da *imprevisibilidade* da ação? A resposta para este questionamento é positiva e descrita por Arendt na seção 33 de *A condição humana*: “A única solução possível para o problema da irreversibilidade – a impossibilidade de se desfazer o que se fez, embora não se soubesse nem se pudesse saber o que se fazia – é a faculdade de perdoar” (ARENDDT, 2007, p. 248). Do mesmo modo, “a solução para o problema da imprevisibilidade, da caótica incerteza do futuro, está contida na faculdade de prometer e cumprir a promessa” (ARENDDT, 2007, pp. 248-249). Perdão e promessa são as duas faculdades humanas capazes de combater os limites impostos pelas condições *irreversível e imprevisível* da ação.

Aqui certamente encontramos uma forte influência da formação judaica sobre a maneira pela qual Arendt concebe a política. Os livros que compõem a lei dos judeus – Torá, também conhecida como Pentateuco – não apenas descrevem a caminhada de fé de um povo, mas também traçam o perfil político e organizacional de uma sociedade que acabava de se constituir. Manter fidelidade à promessa divina exigia constante reconciliação. Promessa e perdão, desse modo, firmavam-se como os dois eixos simbólicos capazes de expressar o entrelaçamento entre o divino e o humano, em seu pacto de instituição do povo da aliança. Estes mesmos elementos serviriam de inspiração para Arendt em sua arguição:

Se não fôssemos perdoados, eximidos das consequências daquilo que fizemos, nossa capacidade de agir ficaria, por assim dizer, limitada a um único ato do qual jamais nos recuperaríamos; seríamos para sempre as vítimas de suas consequências, à semelhança do aprendiz de feiticeiro que não dispunha da fórmula mágica para desfazer o feitiço. Se não nos obrigássemos a cumprir nossas promessas, jamais seríamos capazes de conservar nossa identidade; seríamos condenados a errar, desamparados e desorientados, nas trevas do coração de cada homem, enredados em suas contradições e equívocos – trevas que só a luz derramada na esfera pública

pela presença dos outros, que confirmam a identidade entre o que promete e o que cumpre, poderia dissipar (ARENDR, 2007, p. 249).

Ambas estas faculdades dependem da convivência social, ou melhor, da *pluralidade*: “na solidão e no isolamento, o perdão e a promessa não chegam a ter realidade: são, no máximo, um papel que a pessoa encena para si mesma” (ARENDR, 2007, p. 249). Para Arendt, o alvo desta irrupção rumo à comunidade deve ser, desde o início, todos os sistemas morais de inspiração platônica, nos quais a maior referência se concentra no indivíduo isolado, a quem caberia o autocontrole e a justa medida em suas atitudes e escolhas. “Por outro lado, o código moral inferido das faculdades de perdoar e de prometer baseia-se em experiências que ninguém jamais pode ter consigo mesmo e que, ao contrário, se baseiam inteiramente na presença dos outros” (ARENDR, 2007, p. 249). Isso recorda o que já havíamos mencionado de início, acerca da pluralidade como condição básica para a ação e o discurso ou, muito além disso, para a vida política de um modo geral. O curioso aqui é que, voltando-se para estes mesmos elementos, perdão e promessa, Arendt recorre a outro exemplo que não aquele da história de Israel, a saber, o de Jesus de Nazaré: “o descobridor do papel do perdão na esfera dos negócios humanos” (ARENDR, 2007, p. 250).

Se de um lado, muitos dos ensinamentos desse homem-profeta não se limitam aos ditames de um discurso estritamente religioso – como bem atestam os diferentes episódios nos quais estava em jogo o embate político entre a nova concepção de liberdade e de justiça por ele instauradas e a antiga estrutura legalista do judaísmo – por outro, devemos admitir que, ao longo da história, o peso da religião falou mais alto, restringindo o modelo de Jesus ao círculo daqueles que aderiam à fé cristã. Para Arendt, talvez o “único e rudimentar vestígio da percepção de que o perdão é o correlativo necessário aos danos inevitáveis causados pela ação é encontrado no princípio romano de poupar os vencidos (*parcere subjectis*) – sábio princípio que os gregos desconheciam totalmente – ou no direito de comutar a pena de morte, provavelmente também de origem romana, que é a prerrogativa de quasar todos os chefes de estado ocidentais” (ARENDR, 2007, p. 251). Para Jesus de Nazaré, o poder de perdoar não era algo vindo de Deus, como também não exigia uma intervenção divina por meio dos homens, mas, ao contrário, esforço e iniciativa propriamente humanos. Somente pode perdoar quem é

passível de receber perdão e, portanto, o perdão é um ato que remedia tanto os efeitos exteriores, quanto interiores da ação: “somente através dessa mútua e constante desobrigação do que fazem, os homens podem ser livres; somente com a constante disposição de mudar de ideia e recomeçar, pode-se-lhes confiar tão grande poder quanto o de consistir em algo novo” (ARENDDT, 2007, p. 252).

O perdão é ação, ao contrário da vingança, que pode ser prevista e manipulada. Perdoar se refere a uma atividade voluntária e imprevisível: “em outras palavras, o perdão é a única reação que não *re-age* apenas, mas age de novo e inesperadamente, sem ser condicionada pelo ato que a provocou e de cujas consequências liberta tanto o que perdoa quanto o que é perdoado” (ARENDDT, 2007, pp. 252-253). Porque comungam como alternativas possíveis para a mesma ação, segundo Arendt punição e perdão não se opõem um ao outro. Nos termos da autora, só se pode perdoar aquilo que se pode punir, e vice-versa (cf. ARENDDT, 2007, p. 253).

Isso reforça o que dissemos acima. Exige-se aqui uma relação de equidade. Perdoar a quem não se pode punir excetua a liberdade de escolha. Não se pode punir o desproporcional, o desmedido, o além, o divino. Como toda ação, perdoar requer a capacidade de escolher. Dispor o “perdoável” na mesma esteira em que o “punível” significa convocar a questão da igualdade política, legitimamente forjada pelas sociedades democráticas. O que não se pode punir está além dos limites da ação individual. O divino não é punível nem perdoável, porque se descobre fora da relação entre humanos. Há, contudo, instituições e forças políticas elevadas acima das proporções do indivíduo. Os regimes totalitários estão carregados de exemplos do que significa a anteposição de ideologias sectárias no comando das ações. Nesses casos não há qualquer possibilidade de reação por parte dos sujeitos, individualmente. Contudo, quando não se pode haver punição ou perdão, diz Arendt, recordando a passagem evangélica, “melhor seria se lhe tivessem precipitado ao mar, com uma pedra de moinho atada ao pescoço” (cf. Mt, 18ss).

Por decorrência, se a capacidade de perdoar sempre fora rejeitada do âmbito do discurso político, por conta de seu forte apelo religioso, a promessa, pelo contrário, se afigurou como um recurso muito utilizado ao longo da história: “seja como for, a grande variedade de teorias do contrato confirma, desde os tempos de Roma, que o poder de prometer sempre ocupou, ao longo dos séculos, lugar central no pensamento político”

(ARENDDT, 2007, p. 255). É preciso, porém, realçar que a imprevisibilidade da ação não é totalmente eliminada pela promessa. Não se trata de um caminho de mão única, mas, ao oposto, a bifurcação de um conceito fundamental para a teoria jurídica, desde as comunidades arcaicas: toda promessa requer cumprimento! Promessa e cumprimento constituem a faculdade possível para o confronto com a imprevisibilidade da ação. É necessário que a promessa seja cumprida para que haja efetiva proporção entre a imprevisibilidade e o poder de prometer. Mas isso em nenhum momento significa abolir o caráter imprevisível da ação. Toda ação, como *archéin*, supõe uma novidade que, por definição, não poderá ser mensurada ou prevista em plenitude. Em suma, eis o ônus da liberdade de agir: “o fato de que o homem não pode contar consigo mesmo nem ter fé absoluta em si próprio (e as duas coisas são uma só) é o preço que os seres humanos pagam pela liberdade” (ARENDDT, 2007, p. 256). O constante embate entre os poderes adjacentes a ação e, por consequência, os limites decorrentes da mesma, sinalizam a faticidade e a contingência que determinam o terreno da política e da ética. A manutenção da soberania traz consigo os limites da incapacidade de se prever o futuro. Agir é sempre uma aposta rumo ao desconhecido.

Mas o que ocorre quando a palavra empenhada não encontra efetivação/cumprimento? Nesse caso, voltamos à relação entre imprevisibilidade e irreversibilidade. O não cumprimento da promessa, restaurando a imprevisibilidade, implica, de igual modo, a irreversibilidade e, por isso, o apelo pelo perdão ou pela punição. Isso parece vir de encontro com o que Nietzsche sugere na II dissertação de *Genealogia da Moral*, quando, a fim de introduzir o tema da má consciência, desenvolve uma arqueologia da culpa a partir da noção de dívida atribuída às sociedades primitivas. A ideia de castigo/punição, segundo este autor, está atrelada ao não cumprimento da palavra empenhada: “durante o mais largo período da história humana, não se castigou porque se responsabilizava o delinquente por seu ato, ou seja, não pelo pressuposto de que apenas o culpado devia ser castigado – e sim como ainda hoje os pais castigam seus filhos, por raiva devida a um dano sofrido, raiva que se desafoga em quem o causou” (NIETZSCHE, 2009, II, § 4). Mesmo o não cumprimento de uma promessa significará a efetuação de um novo ato de vontade que, conseqüentemente, desencadeará todo um processo de irreversibilidade e imprevisibilidade. Tais propriedades são o que caracterizam a ação em todas as suas esferas.

Ao longo de nosso estudo, procuramos demonstrar a constante implicação entre os aspectos de irreversibilidade e imprevisibilidade da ação, tal como são descritos por Arendt em *A condição humana*, bem como o seu papel determinante sobre o modo de concebermos o discurso ético contemporâneo, para o qual a tragicidade dos atos humanos é um tema de constante importância. O apelo contra uma ética de pretensões universais – restrita ao âmbito de um sistema fechado sobre si mesmo, limitado às suas conexões internas e, por isso, desvinculado da *práxis*, da singularidade e, sobretudo, da diferença permanente entre as situações, os ambientes e os indivíduos (da pluralidade, para dizer com Arendt) – parece ter ganhado força em nossa época, especialmente a partir de Nietzsche. Como dissemos acima, a crítica arendtiana aos sistemas morais platônico e kantiano quer indicar uma maior proximidade com a herança aristotélica de uma ética que considera o elemento trágico na ação. A teia de “relações humanas” deve sempre supor a dimensão fortuita que perpassa a convivência social. Nesse sentido, a sabedoria judaica novamente consegue dar o tom do que pretendemos dizer. É interessante notar as palavras do salmo 143, e o modo como elas resgatam tanto o caráter finito da existência humana, quanto sua relação com a irreversibilidade e a imprevisibilidade da ação: “como o sopro de vento é o homem, os seus dias são sombra que passa. [...] sua boca só tem falsidade, sua mão jura falso e engana” (Sl 143/144).

Dar falso testemunho de verdade, mentir ou enganar, são atitudes que se opõem à promessa. Ao contrário, corroboram a teoria de uma ação irreversível e, simultaneamente, não passível de previsão. Conforme salientamos desde o nosso título, encontramos no pensamento de Hannah Arendt a possibilidade de relacionar o âmbito da ação e o caráter fortuito que a compõe. Trata-se de uma ambivalência, no sentido literal que este termo evoca, que pode ser descrita da seguinte maneira: I) nenhuma abordagem das relações humanas, da convivência social, quer mantenha o foco sobre o indivíduo ou sobre o grupo no qual este está integrado, jamais poderá prescindir da dimensão trágica que constitui a ação mesma (ação irreversível e imprevisível); II) por conseguinte, tratar a ação e, por isso, a dimensão ética e política das relações humanas, requer não somente considerá-la em seu aspecto trágico ou contingente, mas, para além disso, admiti-la (a ação mesma) como fonte desencadeadora de tragicidade. Agir é mover-se ao trágico. Ação é tragédia.

REFERÊNCIAS

- ADEODATO, João Maurício Leitão. *O problema da legitimidade: no rastro do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo e posfácio de Celso Lafer. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. *Sobre a violência*. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- CORREIA, Adriano (org.). *Hannah Arendt e a condição humana*. Salvador: Quarteto, 2006.
- CORREIA, Adriano / NASCIMENTO, Mariângela. In.: *Hannah Arendt: entre o passado e o presente*. Juiz de Fora:UFJF, 2008.
- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Tradução, organização, nota prévia, anexos e notas de Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- _____. *Carta sobre o humanismo*. Tradução de Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2005.
- JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2000. (Coleção Biblioteca de Filosofia Contemporânea)
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RELIGIÃO ASTRAL E CRENÇA VULGAR: O QUE PENSOU EPICURO SOBRE OS DEUSES?

Renato dos Santos Barbosa¹

RESUMO

Os deuses existem, mas não se importam com os mortais. Essa é a tese que norteia o pensamento teológico de Epicuro. Frente aos caprichos dos deuses da crença vulgar e do destino inflexível da religião dos doutores, Epicuro sugere que a autarcia do homem é a pedra basilar para compreensão dos deuses. O homem também é divino, assim como toda a natureza, e os deuses incorruptíveis nos servem como modelo de vida boa e bela.

Palavras-chave: Deuses. Destino. Epicuro. Autarcia.

RÉSUMÉ

Les dieux existent, mais ils ne font pas attention avec le mortels. Cette thèse est la base de la pensée théologique d'Épicure. Le philosophe du jardin suggère que l'autarcie de l'homme est le critère d'entendement des dieux. Ainsi, il rejete, à la fois, la croyance populaire dans la volonté des dieux et le destin inflexible de la religion astral. L'homme est aussi divine, bien comme tout la nature, et les dieux incorruptibles nous sont modèle du bien vivre.

Mots-clés: Dieux, Destin, Épicure, L'autarcie.

1 INTRODUÇÃO

Seria melhor, realmente, aceitar os mitos sobre os deuses do que aceitar ser o escravo do destino adotado pelos filósofos naturalistas, pois os mitos têm como se fosse impressa em si mesmos a esperança de que os deuses podem ceder às preces e homenagens que lhes são prestadas, enquanto o destino dos filósofos naturalistas é uma necessidade inflexível. (DL,X, 134)

Epicuro critica a crença nos deuses segundo o modo como ela comumente se apresenta em seu tempo. Embora na *Carta a Meneceu* afirme que os deuses existem, logo em seguida ressalva: “mas eles não existem como a maioria crê” (DL, X, 123). Por outro lado, Epicuro quer deixar claro que não compartilha da religião dos doutores (*tón physikón*) de sua época, a chamada religião astral. Assim, a crítica de Epicuro a respeito das divindades tem dois alvos: a crença vulgar e a crença douta. Esta última é rejeitada com mais ímpeto que a primeira por desconsiderar a liberdade humana. Como ressalta

¹Graduado em Filosofia pela UFRN e mestrando em filosofia pela mesma instituição. E-mail: renatophronesis@gmail.com.

Festugiére, “Epicuro toma a religião astral por ainda mais perigosa que as crenças do povo” (1946, p. 106-107)

A posição de Epicuro a respeito dos deuses é condicionada pela compreensão do espaço natural de ação do homem, de modo que tudo o que fira o princípio da liberdade e da autarcia é rejeitado como suposições falsas e infundadas. Passando pelas exposições das crenças vulgar e douta sobre os deuses, apresentaremos as concessões e restrições que Epicuro faz ao culto religioso de seu tempo, propondo em seu lugar a noção da divindade enquanto paradigma do modo de ser do homem no mundo.

2 CRENÇA VULGAR

De fato, as afirmações da maioria sobre os deuses não são concepções verdadeiras e sim suposições falsas. Por causa de tais suposições falsas imagina-se que derivam dos deuses os maiores males e bens. Mas, aqueles que têm uma familiaridade constante com as próprias formas de excelência fazem uma imagem coerente dos deuses e repelem com alheio a estes tudo o que não se coaduna com a sua natureza. (DL, X, 124)

A crença vulgar nos deuses contém “suposições falsas” (*hipolépseis pseudéis*), acusa Epicuro. Afirma que essas crenças não são baseadas em *prolépseis* (impressões) mas em *hipolépseis* (suposições). As *prolépseis* são as impressões resultantes do contato sensorio entre o percebedor e a coisa percebida, ou, como explica Diógenes Laércio, “uma apreensão imediata do real” (X, 33), sendo, portanto, correspondentes ao real e verdadeiro. Por outro lado, as *hipolépseis* são suposições que não necessariamente correspondem à realidade. O termo *hipolépseis* é equivalente ao termo *dóxa* (opinião) nos escritos de Epicuroⁱⁱ, e uma suposição falsa não passa de uma opinião falsa ou, como costuma escrever Epicuro, uma opinião vazia (*kenón dóxa*). A diferença acentuada entre *prolépseis* e *hipolépseis* nesse contexto, demarca que, embora Epicuro admita a existência dos deuses, a crença vulgar não condiz com a existência deles. As suposições (*hipolépseis*) sobre os deuses são falsas por serem desprovidas de um referencial corpóreo.

As *hipolépseis* da religião grega trazem, como consequência de sua opinião vazia, a saber, que o divino é capaz de interagir com os mortais, a ideia de que “derivam dos deuses os maiores males e bens” (DL, X, 124). O culto dos tempos de Epicuro se expressava de uma maneira quase mercantilⁱⁱⁱ. Acreditava-se que oferendas e sacrifícios podiam aplacar a ira e alcançar o favor dos deuses, bem como, más oferendas ou a negligência delas podiam

suscitar penas e castigos^{iv}. Epicuro não pretende persuadir as pessoas que os deuses não existem, antes quer demonstrar que suas crenças são contraditórias com a noção de divindade que expressam: “Se um deus obedece às preces dos homens, muito rapidamente todos os homens teriam perecido: continuamente eles pedem muitas coisas prejudiciais uns aos outros” (Us, 388). Deuses são seres imortais e sumamente felizes e, enquanto tais, não se envolvem com a vida humana. Epicuro evidencia a contradição entre a noção de divindade e a expectativa de ser beneficiado ou castigado por um deus.^v

Esperar por favores divinos torna o homem indolente, esperar por castigos o torna temeroso. O temor dos deuses perturba os homens e impede sua felicidade. A imagem de deuses castigadores introduzem nos espíritos o medo do futuro e da morte. O homem cultua em sacrifícios e oferendas esperando que deuses guiem sua vida, mas esses seres, de fato, são indiferentes. “É estúpido pedir aos deuses o que se pode procurar por si mesmo” (SV, 65), diz Epicuro. Supor que seres indiferentes governam e guiam a vida humana, nada mais é que se deixar ao acaso, resignando-se aos “desígnios” de pretensas divindades. Pior que ser escravo de senhores reais é ser escravo de senhores inexistentes. Esses homens vivem ao sabor da sorte, levados pela inconstância do acaso, negligenciando seu poder de escolha e decisão. A estes Epicuro convoca a tomar as rédeas da vida nas mãos, incitando-lhes à autarcia e a exercer ativamente sua liberdade: “o infortúnio do sábio é melhor que a prosperidade do insensato, pois acha melhor numa ação humana o fracasso daquilo que é bem escolhido que o sucesso por obra do acaso daquilo que é mal escolhido”. (DL, X, 135)

No entanto, é justamente essas recomendações ao exercício da autarcia e liberdade que são vetadas quando se trata da religião astral.

3 CRENÇA DOUTA OU RELIGIÃO ASTRAL

No que diz respeito a todos os astros e a lua (...) já que ficou demonstrado que são todos movidos por uma ou mais almas, que são dotadas de todas as virtudes, declaramos que essas almas são deuses, seja porque alojados nos corpos, como seres vivos que são, organizam todo o céu, seja porque atuam de qualquer outra forma que se queira. (Platão, *As leis*, 899b)^{vi}

No passo 894c das *Leis* de Platão, é estabelecido que a alma move, mas jamais é movida e, portanto, está na origem de qualquer movimento físico^{vii}. Assim, o movimento dos astros celestes também se originam em almas, almas divinas, “dotadas de todas as virtudes”. As almas são deuses que habitam os perfeitos corpos celestes e que “zelam, com

toda propriedade, pelo universo” (900d). Os astros, portanto, “são seres animados, dotados de sentido e de razão” (FESTUGIÈRE, 1946, p. 107).

Segundo Ullmann, “Os precursores da religião astral haviam ensinado que a ordem instituída pelos astros é de todo imutável” (1996, p. 91). A imutabilidade da ordem celeste é transposta para a vida humana sob a forma do destino, necessidade inflexível. Se as crenças populares ainda podem esperar que os deuses voltem atrás em suas decisões, a crença doutra não pode alimentar essa esperança, pois o movimento ordenado dos céus expressa uma vontade firme, em perfeita deliberação que, portanto, jamais erra ou se equivoca.

Epicuro rejeita a religião astral na medida em que sua aceitação implica a negação da liberdade do homem. Até mesmo Ptolomeu, reconhecendo que a religião astral prende o homem à teia do destino, procura reformular suas teses. Diferencia o *heimarméne théia* (destino divino) do *heimarméne physiché* (destino físico). O primeiro rege o movimento dos astros, enquanto que o segundo domina o mundo dos fenômenos ou o mundo sublunar. Ptolomeu se serve da nomenclatura aristotélica que distingue entre mundo supra e sublunar para inserir uma distinção na noção de destino (*heimarméne*): no mundo sublunar, o destino é *physiché* (físico) e não se estende até as ações humanas; no mundo supralunar, o destino é *théia* (divino), perfeito e imutável. Deste modo a imutabilidade das vontades divinas não subjugaria os homens à força inflexível da necessidade^{viii}. Em todo caso, Ptolomeu reconhece, assim como Epicuro, que há um espaço para ações livres no interior da necessidade. A diferença entre eles é que Epicuro diz que os astros “não são mais que esferas de fogo aglomeradas” (DL, X, 90). Os deuses existem, mas os astros não são seus corpos, nem eles são causa de favores ou penas.

A principal perturbação das almas humanas tem sua origem na crença de que estes corpos celestes são bem-aventurados e indestrutíveis, e que ao mesmo tempo têm vontades e praticam ações e são causas incompatíveis com este seu estado; na expectativa e na apreensão constante de algum castigo eterno sob a influência dos mitos, ou por temor da insensibilidade que há na morte (...) (DL, X, 81)

A questão que fica é: como Epicuro compreende seus deuses, de modo que estejam resguardadas a liberdade e a autarcia dos homens?

4 DEUSES PARADIGMAS

O primeiro componente do “quádruplo remédio” (*tetraphármakos*) diz respeito aos deuses: “sua opinião em relação aos deuses é piedosa” (DL, X, 133). Uma opinião piedosa, segundo Epicuro, é a de quem rejeita os deuses aceitos pela maioria^{ix}. Esta opinião, segundo a noção impressa (*noésis hypegráfe*) em nós [pela natureza]^x, considera a divindade “um ser vivo e feliz” (DL, X, 123). Sobretudo, não se deve atribuir à divindade qualquer qualidade que contradiga sua imortalidade e felicidade.

“Os deuses realmente existem, e o conhecimento de sua existência é manifesto” (idem). Essa afirmação inviabiliza a caracterização de Epicuro como ateu. Lactânncio^{xi} em seu *De Ira Dei* (A Ira de Deus) certamente, desejava acentuar ainda mais as diferenças entre o epicurismo e o cristianismo quando atribuiu a Epicuro o famoso argumento:

Ou bem, diz Epicuro, Deus quer suprimir o mal e não pode; ou ele pode e não quer; ou ele nem quer e nem pode; ou ele quer e pode. Se ele quer e não pode, então é impotente e isso não convêm à Deus; se ele pode e não quer, ele é invejoso, mas isso não pode conferir vantagem a Deus; se ele nem quer nem pode, ele é de uma só vez invejoso e impotente, sendo assim, ele não pode ser Deus; se ele quer e pode, somente o que convêm à Deus, então de onde vem o mal? Ou porque Deus não o suprime? (Us, 374).

No entanto, o texto da *Carta a Meneceu* não sugere que Epicuro se referisse a um deus singular, nem tampouco a um deus de que se esperasse a expurgação do mal do mundo. Pelo contrário, Epicuro se refere a múltiplas divindades que, a despeito dos problemas humanos, sossegadamente habitam os intermúndios (*metakósmion*)^{xii}. De modo que, esperar que a prova da existência de Deus seja derivada da intervenção do mesmo no mundo vai totalmente de encontro com os textos de Epicuro que nos restaram.

Os deuses de Epicuro não se preocupam com bens ou males. A perfeita felicidade desses seres se compreende exatamente na medida em que não se preocupam com os afazeres dos homens. São livres, autossuficientes, felizes, imortais e, por isso, são modelo para o sábio epicurista. “Serás como um deus entre os homens” (DL, X, 135), diz Epicuro a seu discípulo Meneceu.

O epicurista não espera dos deuses nada além de um exemplo perfeito pelo qual moldar sua vida. Os deuses expressam ideais de liberdade e autarcia: têm tudo o que desejam e realizam sua vontade como querem. Se aos homens não cabe ter tudo que desejam, podem, no entanto, administrá-los com vistas a desejar somente o que podem realizar independentemente das circunstâncias. É com este fim que Epicuro adverte: “A

pobreza medida segundo o fim da natureza é uma grande riqueza; a riqueza sem limite é grande pobreza” (SV, 25). É este, também, o grande bem da *autárkeia* (autarcia), pois o sábio autárquico não depende de banquetes sofisticados, nem precisa variar seus prazeres constantemente, tampouco considera que o fim da vida é a soma irrestrita de prazeres, nem cultiva riquezas, pois encontrou na *autárkeia* um grande tesouro^{xiii}.

Ter deuses como modelo de autossuficiência não significa desejar espraizar nosso domínio para além das fronteiras de nosso ser, antes é ter o domínio irrestrito daquilo que nos compete. Não é desejar ardentemente a lua^{xiv} e os astros inalcançáveis, mas é querer apenas o limite da satisfação da carne. Os homens não podem, portanto, responsabilizar deuses ou o destino pelo que acontece em suas vidas, antes devem assumir bens e males, assumindo também a postura de quem tem o controle e a responsabilidade pelos acontecimentos que lhe cabem.

5 OS DEUSES SEM NOME

Ao contrário dos deuses da mitologia grega, invocados pelos seus nomes ou alcunhas, os deuses dos epicuristas não necessitam de nomes, pois jamais recebem súplicas humanas. Esses deuses vivem distantes, escondidos dos mortais. São corpos compostos (*athroísma*), mas que, diferente dos outros compostos da *phýsis*, não se corrompem (*aphthartós*)^{xv}. É preciso enfatizar que não são eternos, mas, sim, incorruptíveis, ou seja, surgiram no tempo por composição, mas jamais se decompõem ou morrem.

Todas as características dessas divindades decorrem do princípio que afirma a felicidade dos deuses. Essa é a crença básica, comum (*koiné*), grafada em nós (*hipegráphe*)^{xvi}, a qual nem mesmo a mitologia ignora:

(...) Atena subiu ao Olimpo, onde, como é sabido, reinam imperiosos os deuses, não molestados por ventos, nem por tempestades, nem pelo frio do inverno. O Olimpo penetra no Éter acima das nuvens. Lá a luz se difunde clara. Lá os bem-aventurados folgam o dia todo. (HOMERO, *Odisséia*, canto VI, 40-45)

No entanto, os mitos acabam por contradizer este estado de bem-aventurança dos deuses ao narrar atos de perturbação protagonizados pelos mesmos. A fala da psique de Tirésias a Odisseu, dentre muitas outras passagens, pode representar bem esta contradição quando comparada à citação anterior: “Buscas o mel do regresso? Te custará caro. Um dos celestes não te deixará escapar. Refiro-me ao Abala-Terra. A cólera enegrece-lhe o coração.

Cegaste o filho dele. Ele o amava” (ibid., canto XI, 100-105). Esta é a razão pela qual Epicuro instrui a seu discípulo Meneceu:

Em primeiro lugar considera a divindade um ser vivo e feliz de acordo com a noção impressa em nós pela natureza e não lhe atribuas coisa alguma estranha a imortalidade ou incompatível com a felicidade. Crê firmemente que a ela convêm tudo que pode confirmar e não eliminar a sua bem aventurança e imortalidade. Os deuses realmente existem, e o conhecimento de sua existência é manifesto. Mas eles não existem como a maioria crê, pois na verdade ela não os representa coerentemente com o que crê que eles sejam. (DL, X, 123)

Epicuro denuncia a contradição inerente à opinião dos muitos (*hói pollói*): enquanto creem na felicidade contínua dos deuses, pintam-nos com apetites e fraquezas humanas. Por isso também acreditam que dos deuses podem sobrevir “os maiores males e bens” (DL, X, 124).

Não podemos inferir destas características a forma desses corpos incorruptíveis. A especulação epicurista cessa quando o temor dos deuses se vai. Assim, pouco importa a figura que tenham estes seres vivos, mesmo sabendo que, por serem corpos, possuem formas delimitadas.

Estes deuses estão afastados dos homens e não há nenhuma intenção de aproximação por parte destes, nem deve haver por parte dos homens, portanto não há religião, na medida em que não há nada para reaproximar. Se o epicurismo era como “uma comunidade religiosa” como queria Ulmann (1996, p. 18), sua religião era sem deus. Os deuses existem, mas não interagem conosco. Não nos ajudam, nem nos atrapalham. Não ouvem súplicas, tampouco as atendem. Não têm nome, por isso não podemos chamá-los.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os deuses ao modo epicurista, livra o homem de dois males de uma só vez: o temor dos deuses e da ideia de fatalidade. Na medida em que se passa a crer que os deuses nada se preocupam com o agir humano, o temor de castigo se esvai e não se coloca mais em questão a vontade dos deuses.

Quanto à crença no destino, fica claro que, a indiferença dos deuses veta qualquer ação divina que tencione penetrar o espaço deixado vago pela natureza para a liberdade humana. Portanto, a única afirmação teológica que é compatível com o homem, sua liberdade, autarcia, responsabilidade, poder de escolha e felicidade é: os deuses existem, mas não se importam.

Prevenido por uma leitura ou ciência de quem sabe um dos dizeres de Xenófanes contra a opinião da multidão sobre os deuses, Epicuro concordaria de bom grado que se os homens fossem quadrúpedes, desenhariam seus deuses em forma de quadrúpedes. Para Epicuro o que importa é fundamentar a nossa opinião sobre os deuses naquilo que há de mais divino, a saber, na *phýsis* eterna. Divina é a natureza e como um deus é o homem que a lê, pois enquanto mortal pode se livrar de tudo o que nos apequena: temores, vacilações, desejos vazios. Assim sendo, seríamos divinos, não por sermos incorruptíveis como os deuses de Epicuro, mas por sermos inteiramente dependentes apenas do controle que exercemos sobre nós mesmos.

Concluimos este trabalho com o fim da *Carta a Meneceu*, na qual o filósofo do Jardim aconselha ao discípulo a constante observação de seus preceitos:

Medita, portanto, sobre as coisas e outras afins dia e noite, por ti mesmo e com companheiros semelhantes a ti, e nunca serás perturbado, desperto ou adormecido, mas viverás como um deus entre os homens, pois em nada se assemelha a uma criatura mortal o homem que vive entre bens imortais.

Esperamos que este artigo sirva de introdução a uma pesquisa mais aprofundada. Tocamos em diversos pontos que integram o pensamento de Epicuro em torno dos deuses, mas sugerimos o aprofundamento destes na abordagem dos escritos de seus discípulos, tais quais Filodemo de Gadara e Tito Lucrecio Caro. Sugerimos o livro de Festugière (1946), cujo objeto é exatamente os deuses de Epicuro, para uma visão mais detalhada sobre o tema.

REFERÊNCIAS

AMAND, D. *Fatalisme et liberté dans l'antiquité grecque*. Louvain: Bibliothèque de l'université, 1945.

DIÔGENES LAÊRTIOS. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: UNB, 2008.

DIOGENES LAERTIUS. *Lives of eminent philosophers*. Vol 2. Trad. R. Hicks. Cambridge: Harvard University Press, 1958.

CAMUS, *Calígula*. Lisboa, Edições Lisboa, 1966.

EPICURO. *Antologia de textos*. In Epicuro, Lucrecio, Sêneca e Marco Aurélio. Trad. Agostinho da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FESTUGIÈRE, A.-J. *Épicure et ses dieux* Paris: Presses Universitaires de France, 1946.

FINLEY, M. I. *Os Gregos antigos*. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2002.

HOMERO. *Odisséia*. trad. Donaldo Schüler. Porto Alegre - RS: L&PM, 2008.

MENARD, René. *Mitologia Greco-romana*. v. 1. Trad. Aldo della Nina. São Paulo: Opus, 1991.

PLATÃO. *As leis, ou da legislação e Epinomis*. Trad. de Edson Bini. 2ª edição. Bauru, SP: Edipro, 2010.

ULLMANN, R. A. *Epicuro: o filósofo da alegria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

SALEM, J. *Lucrece et l'éthique: la mort n'est rien pour nous*. Paris : Vrin, 1997

i Graduado e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: renatophronesis@gmail.com.

ii Cf. DL, X, 34

iii "O culto é, a esse respeito, um negócio quase mercantil, nos quais os deuses, por força de oferendas e indulgências diversas, são supostamente gratos a nós" (SALEM, 1997, p. 181).

iv "A situação agravou-se ainda mais pelo fato de Licurgo (390 – 324 a.C) eleito em 338 pelos atenienses, para cuidar das finanças, ter administrado tudo tão bem que, ao lado de outras obras, restaurou, em toda Atenas e na Ática em geral, os templos e reintroduziu o brilhantismo das festas religiosas. Com isso, floresceu grandemente o zelo pela adoração das divindades e recrudescceu a *deisidaimonía* (superstição)" (ULLMANN, 1996, p. 39).

v "Eram raros os gregos, filósofos ou iletrados, que abandonavam a crença de que os deuses e os espíritos intervinham na vida dos homens, para bem ou para mal, que puniam quando ofendidos e que faziam intimidações – por meio de oráculos e vários outros mecanismos – anunciando seus desejos ou intenções. Xenófanes e o atomista Demócrito talvez fossem exceções, provavelmente Tucídides e Crítias, Epicuro por certo (cujo nome se tornou o termo hebreu para "ateu"); mas, neste aspecto, estavam completamente fora da corrente principal do pensamento grego, sem influência constante até mesmo nos círculos intelectuais mais avançados" (FINLEY, 2002, p.121).

vi Para esta obra utilizamos a edição: PLATÃO. *As leis, ou da legislação e Epinomis*. Trad. de Edson Bini. 2ª edição. Bauru, SP: Edipro, 2010.

vii Desde que as coisas que se relacionam ao pensamento antecedem "as coisas moles e duras" (892b)

viii Cf. AMAND, 1945, p. 17

ix "Ímpio não é aquele que elimina os deuses aceitos pela maioria, e sim quem aplica aos deuses as opiniões da maioria" (DL, X, 123).

x Gama Kury (2008) introduz a expressão "pela natureza", não encontramos nenhuma edição do texto original que justificasse essa tradução.

-
- xi Lactânncio viveu entre 240-320 d.C. e seu comentário sobre Epicuro foi catalogado por H. Usener em *Epicurea* (1887).
- xii Espaços entre mundos
- xiii “O sábio, confrontado às necessidades da vida, sabe, na partilha, antes dar do que tomar para si: tão grande é o tesouro de sua própria autossuficiência” (SV,44)
- xiv Tenho, portanto, necessidade da Lua, ou da felicidade, ou da imortalidade, de qualquer coisa de demente, talvez, mas que não seja deste mundo.”(Calígula, Camus, 1966, pag.19).
- xv Epicuro faz uso de uma linguagem física para falar dos deuses, indicando-os como *aphthartós* (incorrutíveis), porque possuem corpos que são constantemente renovados.
- xvi Há quem diga, como o Gama Kury (2008), que esta crença comum foi “impressa em nós pela natureza” (Cf. DL, X, 123)

O NILISMO E OS IDEAIS ASCÉTICOS NA TERCEIRA DISSERTAÇÃO DA GENEALOGIA DA MORAL

Sergio Fernando Maciel Corrêa¹

RESUMO

Nietzsche é amplamente conhecido por sua crítica à moral. Neste artigo trataremos da crítica ao aspecto formativo que a moral assume na modernidade. Na perspectiva do filósofo há incompatibilidade entre o projeto de sujeito moral e as pulsões psicossomáticas do indivíduo a ser formado. Por isso a negação das pulsões vitais se efetiva por meio dos ideais ascéticos, conceito forjado e discutido na Terceira Dissertação de *Para a Genealogia da Moral*. A consequência é a doença da cultura ou o niilismo em seu sentido negativo. No texto abordamos, em primeiro lugar, a tensão entre os valores morais e as pulsões e a decorrente auto supressão da moral. Após, tratamos do sacerdote ascético e de como ele exerce as suas funções na cultura. Por fim, apresentaremos a ciência como a continuidade dos ideais ascéticos.

Palavras-chave: Sujeito Moral. Modernidade. Niilismo. Ideal Ascético.

ABSTRACT

Nietzsche is broadly known for his critique of the morality. In this article, we address the criticism of the formative aspect that morality assumes in modernity. From the perspective of the philosopher has incompatibility between the project of moral subject and psychosomatic drives of the individual to be formed. Therefore the denial of vital drives effects by means of ascetic ideals, concept forged and discussed In Third Treatise *On the Genealogy of Morals*. The consequence is the illness of culture or nihilism in its negative sense. In the Text we board, firstly, the tension between morals standard and drives and the decurrent self-supression of moral. After, we treat the ascetic priest and as he practices their functions in culture. Ultimately, we will present science as the continuity of the ascetics ideal.

Keywords: Moral Subject. Modernity. Nihilism. Ascetic Ideal.

I

O projeto filosófico de Nietzsche pode ser definido como um arrojado esforço crítico dos valores supremos da modernidade². Nesta perspectiva, o filósofo observa que o “Homem

¹ Doutorando em Filosofia pela UNISINOS, São Leopoldo - RS. Professor de Filosofia do Instituto Federal Catarinense Campus Videira – SC. E-mail: sergio.correa@ifc-videira.edu.br.

² Em primeiro lugar cabe dizer que o termo modernidade é bastante amplo e, que, portanto, pode abranger vários segmentos da Cultura Ocidental posterior ao século XVII. É possível falar de economia moderna, política moderna, homem moderno, arte moderna, filosofia moderna, etc. Em todo caso recorremos a Descartes e Kant, filósofos deste período que tornam possível uma aproximação das características da modernidade. O primeiro é Descartes (1596 – 1650) que concebia o sujeito como *res cogitans*, ou seja, sua substância primeira é essencialmente pensamento e tudo o mais é *res extensa*. Daí sua afamada frase “penso, logo existo” (*cogito, ergo sum*) em que o pensamento precede a existência. O segundo é Kant (1724 – 1804) que observou na Idade Moderna a época que ofereceu as condições de possibilidade para o homem sair de sua menoridade graças a um

ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 13, Mar. 2016, 120-133.

Moderno” é como que um produto resultante dos valores hegemônicos da cultura ocidental. Por isso há no projeto de sujeito moderno um substrato ético-religioso, uma vez que os valores hegemônicos, segundo Nietzsche, deste tipo de cultura são socrático-platônico-cristãos. Além disso, estes valores assumem um caráter pedagógico, através da religião, da moral, da política e têm o objetivo de tornarem o homem em animal domesticado, capaz de fazer promessas, canalizar e sublimar a potência da vontade.

Para Nietzsche é, desde a *Aurora*, a ação “formativa” da moral que propicia as condições para o processo civilizador da humanidade. O animal político é, portanto, produto dessa atuação da moralidade dos costumes, a qual procede, primordialmente, da necessidade da fundação de uma sociedade igualitária, onde os homens pudessem viver de forma harmonizada. Escreve Nietzsche:

Primeira norma da civilização. – Entre os povos incultos há um gênero de costumes cujo propósito parece ser a moral mesma: determinações penosas e, no fundo, supérfluas (por exemplo, entre os Kanchadals, nunca raspar a neve dos sapatos com uma faca, nunca botar um ferro no fogo – E a morte leva aquele que infringe tais coisas!), que, no entanto, continuamente mantêm na consciência a permanente vizinhança do costume, a ininterrupta obrigação de observá-lo: para reforçar a grande norma com que tem início a civilização: qualquer costume é melhor que nenhum costume (NIETZSCHE, 2004, p. 23).

O filósofo alemão não vê grandes problemas até esse ponto, ele apenas analisa a moralidade dos costumes como uma camisa de força social que realmente tornar o comportamento humano previsível. Ora, se este processo civilizador, pelo qual o homem passa, é considerado como um meio para tornar o homem cada vez mais autêntico, singular, então não há porque achar razões para criticá-lo. Sucede que a moralidade dos costumes de meio passou a ter um fim em si mesmo. Daí Nietzsche afirmar que o fruto da sociedade da moralidade dos costumes, o homem moderno, é autônomo. É, pois autônomo e pela liberdade, valor supremo da modernidade, se tornou soberano, ou seja, igual somente a si mesmo.

processo de racionalização. De tudo o que foi escrito, é admissível compreender a modernidade como a “idade da subjetividade” e do “eu” transcendental “iluminados” pela razão. Trata-se do homem esclarecido do (*Aufklärung*). É, portanto, à vista desta perspectiva da racionalidade subjetiva que se consolida o fundamento do humanismo moderno. Cf.: na íntegra o ensaio de Kant que trata da natureza do esclarecimento. O ensaio tem por título: *Resposta à Pergunta: que é esclarecimento (Aufklärung)?* E se encontra nas páginas 100ss da seguinte obra: KANT, Immanuel. **Textos Seletos.** (Trad.: Raimundo Vier) Petrópolis: Vozes, 1974. Em segundo lugar, salientamos que Nietzsche se coloca como “crítico da modernidade”. Ele faz isso na sua autobiografia ao comentar sua obra tardia – *Além do Bem e do Mal*: “Este livro (1886) é, em todo o essencial, uma *crítica da modernidade*, não excluídas as ciências modernas, as artes modernas, mesmo a política moderna, justamente com indicações para um tipo antiético que é o menos moderno possível, um tipo nobre que diz Sim” (**Ecce Homo**, *Para Além do Bem e do Mal*, § 2).

A questão emblemática é que para Nietzsche a autonomia e a moral são princípios que se excluem entre si. Ora, observa-se o paradoxo e a dicotomia que se estabelece a partir dessa assertiva: de mais a mais, se foi estabelecido que a sociedade ocidental é fundamentalmente moralista; do mesmo que foi estabelecido que o indivíduo autônomo não tem um substrato moral “Pois autônomo e moral se excluem” (NIETZSCHE, 1998, p. 51), então há uma diferença essencial entre aquilo que as instituições modernas projetam para o homem e aquilo que a vontade do indivíduo quer de fato.

A incompatibilidade surge da necessidade do indivíduo em ser reconhecido como possuidor de direitos que povoa as aspirações do homem da sociedade civil moderna. No entanto, a condição pela qual e a partir da qual efetivamente o homem se torna cidadão livre é reproduzindo na sua existência a vontade das instituições. Mas, por outro lado, a pulsão de vida segue outro caminho diferente daquele projetado e esquematizado pela religião, pela ciência e pela técnica ocidentais. De outro modo, a vida não segue uma marcha fiel que relaciona perfeitamente a causa e efeito. As pulsões vitais não são plenamente passivas frente à domesticação dos metódicos processos civilizatórios encampados pelas instituições.

Esta situação coloca, portanto, um beco sem saída para o indivíduo, pois, por um lado, tem que se tornar igual aos seus contemporâneos para reproduzir um dos grandes ideais da modernidade - a igualdade. Por outro lado, deve também conquistar sua autonomia, isto é, auto afirmar-se, tornar-se soberano sobre si mesmo. Contudo, não a partir de um projeto demasiado geral que subsiste externamente nas instituições, mas a partir da vida como supremo valor.

Na nossa hipótese estes fatores estão nas bases que causam a crise de valores, pela qual as instituições e o projeto de sujeito proveniente dos ideais da modernidade estão situados. Daí o caráter emancipatório da filosofia de Nietzsche, já que o seu projeto filosófico é o primeiro a ter a audácia de identificar e apontar as causas da crise em que está imersa a cultura racionalista ocidental. É Nietzsche quem percebe, por sua crítica genealógica, o Nada, o Niilismo batendo à porta da morada do homem moderno querendo fazer sua morada junto às instituições e ao homem moderno: “O niilismo está à porta: de onde nos vêm esse mais sinistro de todos os hóspedes” (NIETZSCHE, 1974, p. 379).

Nietzsche percebe claramente a contradição e o paradoxo que o projeto de sujeito da modernidade criou. Ora, se existem valores ideais a serem alcançados e que, não obstante, não foram alcançados então, há uma realidade ideal reverenciada e desejada ardentemente pelo homem o qual está fadado a não alcançar. Por outro lado, há a realidade onde de fato o

homem faz sua morada, que é, em verdade a natureza biológica e as suas pulsões vitais – característica fundamental do animal homem. Diante dessas duas possibilidades: a ideal e o real há de ser procurada uma saída segundo Nietzsche. Ou elimina-se o mundo ideal e se é fiel à terra (realidade), ou aniquila-se a si mesmo, isto é, a vontade de poder em função dos ideais científicos, religiosos e políticos que subsistem nas instituições. Nas palavras de Nietzsche: “Vede que surge a contradição entre o mundo que veneramos e o mundo em que vivemos, que somos. Resta-nos: ou suprimirmos nossa veneração, ou suprimirmo-nos. O segundo caso é o niilismo” (NIETZSCHE, 1974, p. 380).

O autor de *Zarathustra* não diz explicitamente qual das duas opções é escolhida. Contudo, deixa a possibilidade de interpretação através de sua obra. Uma interpretação adequada e coerente é a que sugere para a auto aniquilamento de si, isto é, da vontade entendida como a pulsação vital. Essa hipótese, portanto, direciona-se para o niilismo como escolha humana. Basta lançar mão da terceira dissertação de sua *Genealogia* que tem por título ‘*O que significam os ideais ascéticos*’.

Por outro lado, a autossupressão de si não é total. A vontade ainda continua querendo se auto afirmar. Jamais nega a si mesma de forma plena. Por ser vontade põe metas a serem atingidas, apesar de serem metas niilistas. Daí Nietzsche dar aos ideais ascéticos essa função de aniquilar a potência da vontade, transformando-a em vontade de nada:

Porém, no fato de o ideal ascético haver significado tanto para o homem se expressa o dado fundamental da vontade humana, o seu *horror vacui* [horror ao vácuo]: ele presida de um objetivo – e preferirá querer o nada, a nada querer (NIETZSCHE, 1998, p. 87).

Para Nietzsche a vontade de nada, ou o que ele chama de ideal ascético, se manifesta em várias instituições e áreas do saber. Ele se propõe em primeiro lugar investigar os artistas e de como eles são niilistas nas suas criações artísticas. Segundo o filósofo, os artistas não fazem outra coisa que reproduzirem, nas suas obras de arte, os ideais institucionais da moralidade vigente, da religião hegemônica e de corrente filosóficas e epistemológicas predominantes. Os artistas, portanto, representam os ideais ascéticos nas artes e, portanto, niilistas:

Eliminemos de imediato os artistas: eles estão longe de se colocar independente do mundo, contra o mundo, para que suas avaliações, e a mudança delas, mereçam em si interesse! Eles sempre foram criados de quarto de uma religião, uma filosofia, uma moral (NIETZSCHE, 1998, p. 92).

Aliado a isso entra em cena a filosofia que ao focar a sua interpretação para a arte, isto é, fazer estética vê na contemplação do belo uma forma amortizar os interesses subjetivos. Nesta altura Nietzsche dialoga com Kant, o qual define o belo como aquilo que agrada sem interesse e de como Schopenhauer recepcionou a a tese kantiana. Por isso Nietzsche afirma que a expressão ‘sem interesse’ foi interpretada por Schopenhauer como aquilo que acontece na contemplação estética, na medida em que enfraquece e canaliza a libido, para usar uma expressão da psicanálise. Este fator indica que a contemplação estética tem uma característica predominantemente fisiológica, isto é, age diretamente sobre o corpo.

Ora, se Schopenhauer entende a realidade como vontade e representação e que a vontade não tem uma origem fisiológica, mas metafísica e que se manifesta sobre tudo, e, em primeiro, lugar no corpo, então a vontade precisa ser também negada por ela mesma através do corpo. Sucede que Nietzsche está correto ao afirmar que a contemplação estética em Schopenhauer é um excelente instrumental contra a vontade:

Sobre poucas coisas Schopenhauer fala de modo tão seguro como sobre o efeito da contemplação estética: para ele, ela age precisamente contra o interesse sexual (...) ele nunca cansou de exaltar esta libertação da vontade como a grande vantagem e utilidade do estado estético (NIETZSCHE, 1998, p. 94).

No decorrer da dissertação derradeira da *Genealogia* Nietzsche analisa também a filosofia e de como ela também se serve do ideal ascético para se afirmar como tal. O filósofo alemão faz uma analogia entre a vida eremita dos primeiros monges cristãos e os filósofos e então apresenta a tese de que não há diferença alguma entre um filósofo e um eremita na medida em que os dois tipos precisam mortificar o corpo para negar o mundo sensível, da aparência, do pecado. Mundo esse que ressoa continuamente na sua condição existencial de errante neste mesmo mundo que procura negar. Ora, é nessa perspectiva que o ideal ascético, a vontade de nada se faz também presente na filosofia, a qual, por sua vez, faz do ideal ascético condição necessária para existir de fato:

De início, o espírito filosófico teve sempre de imitar e mimetizar os tipos já estabelecidos do homem contemplativo, o sacerdote, o feiticeiro, o adivinha, o homem religioso em suma para de alguma maneira existir: por um longo tempo o ideal ascético serviu ao filósofo como forma de aparecer, como condição de existência (NIETZSCHE, 1998, p. 105).

Para Nietzsche a instauração e a supremacia do ideal ascético na cultura revela um sintoma muito claro: a cultura e tudo o que lhe confere conteúdo, como a moral, o direito, a religião, a ciência, estão definhando. Diretamente a cultura está doente, convalescente de si

mesma. Entretanto a cultura, em especial a cultura ocidental, é grandiosa, ou seja, provém da afirmação de algo. Não obstante, todas as coisas grandiosas segundo Nietzsche tendem a auto-suprimir-se: “Todas as grandes coisas perecem por obra de si mesmas, por um ato de auto supressão: assim quer a lei da vida, a lei da necessária auto-superação” (NIETZSCHE, 1998, p. 148). Neste sentido a própria filosofia nietzschiana também tende auto suprimir-se, basta somente compreender ela como uma grandiosa empresa filosófica do século XIX. Daí um aspecto crítico da filosofia nietzschiana.

Além do mais, se este processo de auto supressão está se consolidando, então é necessário lutar contra isso, buscar saídas, fazer da própria convalescença um remédio contra si mesma. De fato Nietzsche vê no ideal ascético uma forma de fazer da doença um entorpecente contra a própria doença. Por isso é enfático ao registrar na *Genealogia da Moral*: “O ideal ascético nasce do instinto de cura e proteção de uma vida que degenera, a qual busca manter-se por todos os meios, e luta por sua existência” (NIETZSCHE, 1998, p.109).

Sabemos que a automedicação não é um procedimento aconselhado pelos médicos e se faz necessário, portanto, alguém que ministre a droga aos doentes. Alguém que prescreva a dose adequada de ideal ascético, de niilismo para curar a cultura e o homem, no qual se manifesta fisiologicamente os sintomas da convalescença. Nisto entra um personagem fundamental na consolidação do ideal ascético: o sacerdote ascético. Esta figura eminente é alguém que padece da mesma dor e está profundamente infectado dos mesmos males que sofrem a maioria dos seus “pacientes”. Contudo, a virtude dele está em fazer da doença o antídoto.

Para Giacóia-Junior o sacerdote ascético se mostra paradoxalmente como alguém que da doença faz a cura: “Aqui o sacerdote asceta se revela como formação típica da vontade de poder habitada pelo negativo, cujo paradoxo consiste em transformar essa negatividade em condição de triunfo e conservação da existência” (GIACOIA-JUNIOR,1997, p. 25).O sacerdote ascético deverá, assim, prevalecer sobre o sofredor, tornar-se-á pastor de um rebanho doente. Em outras palavras, ele fará com que a doença tenha sentido e significado para o doente. Fará dela objeto de desejo. Fará do sofrimento um método para se atingir as coisas do alto. Nietzsche, referindo-se ao sacerdote ascético diz:

A ele devemos considerar o salvador, o pastor e o defensor predestinado do rebanho doente: somente então entenderemos a sua missão histórica. A dominação sobre os que sofrem é o seu reino, para ela o dirige seu instinto, nela encontra ele sua arte mais própria, sua mestria, sua espécie de felicidade. Ele próprio tem de ser doente, tem de ser aparentado aos doentes e malogrados desde a raiz, para atendê-los (NIETZSCHE, 1998, p. 115).

Sucedem que é comum a todo doente a ânsia, o desejo e a procura pela causa do seu sofrimento. Nesta perspectiva fará uso dos mais variados instrumentais na indagação pela cadeia causal e a sucessão de efeitos que caracterizam sua doença.

II

O sacerdote ascético é precisamente a figura constituída e apta para desvendar a cadeia de causa e efeito e ainda prescrever o medicamento para eliminar os sintomas do sofrimento. Nas palavras de Nietzsche: “Pois todo sofredor busca instintivamente uma causa para seu sofrimento; mais precisamente um agente; ainda mais especificamente um agente culpado suscetível de sofrimento” (NIETZSCHE, 1998, p.116).

Na “caça” pelo culpado da sua doença o sofredor estabelece a seguinte proposição conforme Nietzsche: “Eu sofro! Disso alguém deve ser culpado?” (NIETZSCHE, 1998, p.117). Seguindo a lógica da premissa, o sofredor busca no sacerdote ascético, o agente que proporcionará sentido e dará significado a pergunta e, então o sacerdote não titubeia e afirma: “Isso mesmo, minha ovelha! Alguém deve ser culpado: mas você mesma é esse alguém – somente você é culpada de si” (NIETZSCHE, 1998, p.117).

A busca pela causa do vazio de sentido e da causa da doença pelo doente é frustrada, pois o sacerdote ascético não é um médico de fato. No entanto, ele agirá sobre os efeitos da enfermidade, sem, contudo, ter capacidade de denunciar a causa. Seu objetivo consiste em abrandar o sofrimento. Sua atuação não é sobre a doença de fato. Por isso a estratégia do sacerdote ascético resume-se em tirar ainda o pouco de vitalidade que o enfermo por ventura apresenta.

Como o sacerdote procederá? Nietzsche responde prontamente: “Este desprazer dominante é combatido primeiro através de meios que reduzem ao nível mais baixo o sentimento vital” (NIETZSCHE, 1998, p.121). Ora, isso significa que a vontade e os desejos, em síntese as pulsões vitais que fazem com que de fato a vida se afirme como um experimento atual sejam mitigados. Para Nietzsche essa compreensão faz com que a vida passe por um processo de amortecimento, através do qual: “A vida ainda existe, sem, no entanto, penetrar na consciência” (NIETZSCHE, 1998, p.117).

Contudo, somente amortecer o princípio vida não basta. É necessário ao sacerdote ascético localizar e usufruir de outros meios para abrandar os efeitos da doença generalizada que acomete o sujeito da modernidade. Nesta perspectiva o sacerdote fará uso daquilo que

representa a ascensão do ideal da revolução industrial: a produção em série através do trabalho. Não o trabalho no sentido marxiano, isto é, naquela perspectiva que faz do trabalho a forma por excelência da realização humana, desde que não seja uma atividade alienada. Nietzsche chama o trabalho apregoado pelo ideal ascético de atividade maquinal. É pelo trabalho que o indivíduo ocupa seu tempo num fazer e re-fazer.

Ora é através da atividade maquinal que o indivíduo também se transforma em máquina, um alguém que somente funciona, que não pensa e muito menos faz o experimento das pulsões da vida. Além disso, se a pulsões vitais não são experimentadas e a atividade do pensamento praticamente não existe, então o sofrimento, apesar de estar presente, não acha lugar na consciência uma vez que é esse mesmo o objetivo da atividade maquinal: promover o total esquecimento de si. Nietzsche escreve sobre o tema: “Está fora de dúvida que através dela (atividade maquinal) uma existência sofredora é aliviada num grau considerável: a este fato chama-se atualmente, de modo algo desonesto, a benção do trabalho” (NIETZSCHE, 1998, p.123).

Outro recurso usado pelo sacerdote ascético para disseminar o ideal ascético como remédio contra a depressão da cultura é o que Nietzsche nomeia de pequena alegria. Em que consiste a pequena alegria? Um tipo de alegria cujo experimento do indivíduo não é uma afirmação da vida, não é um êxtase de felicidade. É a situação em que Nietzsche constata como uma alegria de dar alegria: “A forma mais frequente em que a alegria é assim prescrita como meio de cura é a alegria de causar alegria” (NIETZSCHE, 1998, p.125).

Em termos de vontade de poder, como pulsão de vida, a pequena alegria traz muito do querer afirmar a vida. Porém, a pequena alegria se equivale também a uma vontade de superioridade que se transveste em amor ao próximo, em compaixão. A pequena alegria se torna superior na medida em que o serviço ao próximo não é a busca de uma autoafirmação interna do indivíduo, mas a busca da afirmação por outrem via um processo de reconhecimento e atribuição de valor utilitarista da ação. Em outras palavras, é um procedimento escravocrata firmado na necessidade e na fraqueza mútua.

Trata-se de um processo semelhante ao que ocorre na questão da moral dos escravos e senhores. Fundamenta-se na interpretação de uma ação externa como sendo beneficente (útil) e nesta perspectiva, portanto, boa. Ao contrário da ação má que está relacionada com a falta de utilidade da ação. A formação gregária do rebanho por meio do altruísmo para Nietzsche provém da convalescença e da pequena alegria que o indivíduo experimenta ao sentir-se útil à comunidade:

Todos os doentes, todos os doentios, buscam instintivamente organizar-se em rebanho, ânsia de livrar-se do surto de desprazer e do sentimento de fraqueza e do sentimento de fraqueza: o sacerdote ascético intui esse instinto e o promove (NIETZSCHE, 1998, p.125).

Ao término deste percurso que percorreu os meios inocentes usados pelo sacerdote ascético, sejam eles, a atividade maquinal, a pequena alegria, o amortecimento da vida. Nietzsche então se propõe a discorrer sobre os meios culpados, aos quais ele se dirige como os mais interessantes. Os meios culpados se mostram como a arte de provocar o excesso de sentimento para justamente agir como anestésico diante da dor causada pela doença moderna. Nietzsche percebe que o excesso de sentimento se consolida através de juízos que fazem da modernidade e do homem moderno realidades essencialmente guiadas pela moralidade dos costumes.

Ora, nesse sentido pelo ideal moderno devemos buscar a verdade, devemos ser felizes, devemos ser autônomos, devemos ser livres, devemos promover a democracia. Esses imperativos da “ciência do dever” são postos pelo sacerdote ascético através da figura do político, do homem de ciência, do religioso, do artista moderno, que se apresentam como os bons homens e segundo Nietzsche: “Esses homens bons – estão todos moralizados até a medula, e quanto à honestidade arruinados e estragados por toda eternidade: qual deles ainda toleraria uma verdade sobre o homem!” (NIETZSCHE, 1998, p.127).

Em verdade, esses homens bons interpretam por meio de valores decadentes toda a realidade e a sua facticidade – recordamos que a moral para Nietzsche é uma interpretação. Além disso, uma interpretação que se formaliza através de juízos. No caso específico sobressaem juízos equivocados sobre o homem e as coisas. Nas palavras do filósofo alemão:

Pois em nossos dias um psicólogo tem bom gosto, ele consiste em se opor ao modo de expressão vergonhosamente moralizado que enlameia todo juízo moderno sobre o homem e as coisas. Que não haja engano quanto a isso: o que constitui a marca mais característica das almas modernas, dos livros modernos, não é a mentira, mas a arraigada inocência de sua mendacidade moralista (NIETZSCHE, 1998, p.126).

O excesso de sentimento está relacionado com a ideia de má-consciência largamente discutida por Nietzsche na segunda dissertação da sua *Genealogia*. A tese de Nietzsche é que o homem diante dos ideais de Beleza, Bondade, e Verdade – os atributos divinos – é imperfeito. Esta imperfeição, por sua vez, manifesta-se no homem fisiologicamente como sentimento negativo, crueldade, desespero, miséria humana, tristeza, sentimentos que o sacerdote ascético sintetizou e impregnou na consciência como sentimento de culpa. Em

palavras diretas, transformou-o em pecado. Com isto o sacerdote asceta não livra a existência humana dos males, mas atribui um significado a eles. Nesta perspectiva, o indivíduo é levado a se compreender como imperfeito diante do mundo ideal que é criado pelo sacerdote ascético. Daí a formação de uma consciência, no sujeito, de que ele é naturalmente pecador.

Neste caso o pecado precisa ser expiado, ou seja, reparado via um processo de penitência. Por isso o discurso do sacerdote asceta se formaliza nestes termos: ele prescreverá o sofrimento para curar o sofrimento. Assim, o sofrimento não é eliminado, mas ganha um significado e a tese que sofrimento cura fica corroborada uma vez que sofrer é necessário ao processo de expiação dos pecados. Daí o excesso de sentimento ser um meio culpado, pois torna o doente mais doente, ele sofre em dobro: “Todo o excesso de sentimento dessa natureza tem o seu preço, está claro – ele torna o doente mais doente -: e por isso esse tipo de remédio contra a dor é, segundo a medida moderna, culpado” (NIETZSCHE, 1998, p.129).

III

Percorremos o caminho da construção do significado do conceito dos ideais ascéticos, de onde eles se manifestam e quais são os pastores encarregados de transmiti-los. Agora pretendemos investigar seu poder de ação. Neste sentido, Nietzsche afirma veementemente que os ideais ascéticos se firmaram no ocidente como um sistema totalitário, contra o qual não existe uma réplica, uma antítese, uma alternativa. Daí os ideais ascéticos se apresentarem como meta a serem alcançada e submeter qualquer outra vontade, que, porventura, o contrarie:

O ideal ascético tem uma finalidade, uma meta e esta é universal o bastante para que, medidos por ela, todos os demais interesses da existência humana pereçam estreitos e mesquinhos; povos, épocas e homens são por ele interpretados implacavelmente em vista dessa única meta, ele rejeita, renega, afirma, confirma somente a partir da sua interpretação (NIETZSCHE, 1998, p.135).

Em seguida o autor de *A Gaia Ciência* observa que a ciência moderna se apresenta como autônoma, sem a presença de questões metafísicas, e, portanto, determinando seu próprio modo de proceder. Ao se configurar deste modo a ciência poderia ser uma forma de contrapor o ideal ascético. Mas para o filósofo alemão não é isso que acontece, uma vez que a ciência é: “A forma mais recente e mais nobre do ideal ascético” (NIETZSCHE, 1998, p.136).

Nietzsche apresenta esta tese porque os homens de ciência podem até se acreditar serem os opositores do ideal ascético quando julgam a si mesmos ateus e livres das crenças.

Entretanto, na medida em que a verdade se apresenta como finalidade a ser buscada, são devotos do ideal ascético. Ora, sendo a verdade uma realidade teleológica, então a atualidade, o aqui e agora da vida precisa ser encarado com esperança, com um devotamento incondicionado na verdade, na verdade em si, na verdade metafísica.

Logo a verdade como ideal a ser buscado impõe metas à ciência, condiciona a vontade à busca da verdade e faz com que Nietzsche afirme:

Não existe, a rigor, uma ciência sem pressupostos, o pensamento de uma tal ciência é impensável, paralogico: deve haver antes uma filosofia, uma fé, para que a ciência dela extraia uma direção, um sentido, um limite, um método, um direito a existência (NIETZSCHE, 1998, p.129).

Nesta perspectiva Nietzsche discorre e pleiteia as razões pelas quais a ciência moderna é ainda devota, pois sendo ela a busca da verdade retira seus ideais, suas metas de postulados e axiomas metafísicos. Para o autor de *O Anticristo* a verdade foi entronizada nas consciências como um deus, como ser verdadeiro. (Cf.: NIETZSCHE, 1998, p. 140). Escreve ele abertamente no § 344 de *A Gaia Ciência*:

No entanto, já se terá compreendido aonde quero chegar, ou seja, que é sempre ainda sobre uma crença metafísica que repousa nossa crença na ciência – que também nós conhecedores de hoje, nós os sem Deus e os antimetafísicos, também nosso fogo milenar acendeu, aquela crença cristã, que era também a crença de Platão, de que Deus é a verdade, que a verdade é divina (NIETZSCHE, 2012, p.109).

Ora, isso significa que a ciência é ainda determinada de fora não tem capacidade de postar valores a partir de si mesma. Sucede que a ciência não representa uma alternativa ao ideal ascético, mas é sua fiel continuadora. Se a ciência conseguiu atingir sua maioridade, então tem a característica de totalitária de querer tudo explicar e determinar. Neste caso mesmo a ética e a política têm esse fundamento científico e portando fundado nos ideais ascéticos. Logo, tudo aquilo se define a partir da ciência, tem sua base no niilismo e no ascetismo da vontade. O Deus que outrora determinava tudo pode ter morrido, mas a crença permanece firme em outro objeto – a ciência. Nietzsche escreve que a relação da ciência com o ideal ascético não é a de contraposição, mas de continuidade: “Sua relação com o ideal ascético não é absolutamente antagonística, em si ela representa, no essencial, a força propulsora na configuração interna deste” (NIETZSCHE, 1998, p.141).

Essa continuação acontece na medida em que a ciência anula cada vez mais as pulsões sentimentais do cientista. O aspecto positivista da ciência exige do cientista análise objetiva

sem a mínima interferência de suas emoções, reclama a sublimação da vontade em vista de um melhor procedimento metodológico. E mais, as descobertas científicas, nas palavras do autor de *A Gaia Ciência*, retiram cada vez mais o homem do centro, fazem dele um viandante solitário matando tudo aquilo que antes dava sentido a vida e seu agir. A revolução copernicana é um exemplo evidente dessa retirada do homem do centro. Ora, tudo isso são condições que possibilitam a Nietzsche afirmar:

Esta ciência moderna – abram os olhos! É no momento a melhor aliada do ideal ascético, precisamente por ser a mais involuntária, inconsciente, secreta, subterrânea (...) desde Copérnico o homem parece ter caído em um plano inclinado – ele rola, cada vez mais veloz, para longe do centro – para onde? Rumo ao nada? Ao lancinante sentimento do seu nada (NIETZSCHE, 1998, p.142).

No § 26 da III Dissertação de sua *Genealogia* Nietzsche procura fazer algumas considerações acerca da sua crítica à vontade ascética, aos ideais ascéticos e ao sacerdote ascético realizada nos parágrafos anteriores da terceira dissertação. Desse modo procura olhar os historiadores e a história e descobrir neles apenas contempladores, espectadores da origem (*Ursprung*) que não voltam o olhar para dentro, para a sua formação existencial (*Entstehung*). Mas na medida em que fazem história, afastam de si o olhar, fogem da própria condição. Essa visão de Nietzsche sobre a moderna historiografia pode ser a justificativa do seu procedimento genealógico. Recordamos que a genealogia nietzschiana usa da história não para marcar claramente o começo (*Ursprung*) de algo, mas para ler e interpretar os inúmeros começos e fins dos pequenos e grandes acontecimentos da humanidade (*Herkunft*).

Daí Nietzsche se dizer revoltado e insatisfeito com todos os perversores da vida que a olham objetivamente:

Isso contraria meu gosto, e também minha paciência: que conserve sua paciência ante tais visões quem nada tem a perder – a mim me enfurece uma tal visão, tais espectadores me indispõem contra o espetáculo, mais ainda que o espetáculo (a história mesma, entende-se) de súbito me vem humores anacreônicos” (NIETZSCHE, 1998, p.145).

IV

Destacamos neste artigo que o niilismo tem sua proveniência, dentre outros fatores, de um paradoxo entre a necessidade de autonomia do indivíduo e a necessidade de igualdade apregoada pelos ideais modernos. Daí a contradição, pois ou o indivíduo se afirma e é coerente com sua vontade, ou nega-se a si mesmo em função dos ideais modernos. Numa tal negação de si mesmo, porque niilista, aparece como vontade de nada, ou ideal ascético. Ficou

claro que para Nietzsche os ideais ascéticos se manifestam em várias instituições e áreas do saber.

O primeiro meio pelo qual o ideal ascético se manifesta é a arte. Para o autor de *A Origem da Tragédia*, a contemplação estética é justamente o que amortiza a vontade no corpo porque é feita sem interesse algum. Em seguida, argumentou-se que também a filosofia é serva dos ideais ascéticos, já que os filósofos são idênticos aos primeiros eremitas oriundos do cristianismo. Estes dois tipos de homens são semelhantes porque ambos precisam mortificar a vontade própria através do corpo para atingirem o mundo ideal.

Para Nietzsche, o ideal ascético é a causa da doença moderna e foi transformado em remédio por uma figura iminente: o sacerdote ascético. Ficou demonstrado que este ministro faz uso de alguns meios para disseminar os ideais ascéticos e enfraquecer os efeitos da doença ocidental, dentre as quais a atividade maquinal. Através desta, a pessoa ocupa o seu tempo num fazer e re-fazer, e o sofrimento não toma lugar na consciência, assim como a vida.

Outra ferramenta usada pelo sacerdote ascético é a pequena alegria. Esse mecanismo busca a felicidade no reconhecimento exterior característico da moral escrava e é uma forma de afirmar a vontade através de ações altruístas e úteis à comunidade. Outro método usado é o sentimento de culpa, onde o sacerdote ascético faz da miséria humana um fator de necessidade. Esta metodologia faz as pessoas sempre estarem sempre em débito e precisarem atingir metas para se realizarem na vida.

Destacou-se que a ciência moderna, ao contrário do que se pensa, não pode ser uma saída frente aos ideais ascéticos, já que, para o autor de *A Gaia Ciência*, ela não é outra coisa senão uma forma recente dos ideais ascéticos. Isso se justifica porque os cientistas ainda são devotos da verdade teleológica, o que implica em direcionar o momento atual em função de um futuro melhor. Mediante tal análise ficou evidente que a relação da ciência com os ideais ascéticos é de continuação e não de contraposição.

REFERÊNCIAS

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Obras Incompletas**. Seleção de textos de Gerárd Lebrun; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. 1ª ed. São Paulo: Nova cultural, 1974 (Col. “Os Pensadores”).

_____. **A Gaia Ciência**. (Trad.: Paulo Cezar de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Aurora**. (Trad.: Paulo Cezar de Souza). São Paulo:

Companhia das Letras, 2004.

_____. **Genealogia da Moral: uma polêmica** (Trad.: Paulo Cezar de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ARALDI, Clademir luís. **Nilismo, criação, aniquilamento: Nietzsche e a filosofia dos extremos**. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

GIACOIA-JUNIOR, Osvaldo. **Labirintos da Alma: Nietzsche e a auto-supressão da moral**. Campinas: UNICAMP, 1997.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos. 3ª ed.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

A VISÃO DA FAMÍLIA SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Klinger Teodoro Ciríaco¹

Josiane Miranda Roman²

RESUMO

O artigo tem como objetivo compreender a função atribuída à creche com base no discurso de famílias com filhos matriculados em uma instituição de Educação Infantil do município de Naviraí/MS. Nesse sentido, apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida em um estudo exploratório por meio de ações do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Para tanto, recorre a dados obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas com 4 famílias em que os resultados apontaram uma visão assistencialista do atendimento. A experiência do trabalho de campo permite afirmar que é preciso construir um diálogo entre a família e a creche para que a mudança sobre o papel das instituições de educação para a infância incorpore entendimentos mais condizentes e conscientes da importância desse espaço para o desenvolvimento da criança. Da análise de dados concluímos que compete a nós, profissionais da educação, construir iniciativas para uma maior aproximação com a família no sentido de possibilitar a compreensão do fazer pedagógico na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Famílias, Função da creche.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to understand the function assigned to day-care centers based on the discourse of families whose children are enrolled in an institution of Child Education in the city of Naviraí/MS. Thus, the paper presents the results of a research conducted in an exploratory study by means of actions in the full degree course of Pedagogy at the Federal University of Mato Grosso do Sul – UFMS. For such, the study turns to the data acquired from semi-structured interviews with 4 families in which the results pointed to a “charity” view of the service. The experience of fieldwork allows us to say that it is necessary to build a dialogue between the families and the daycare center so that the change in the role of the educational institutions for childhood can incorporate an understanding that is more befitting and aware of the importance of such place in the development of a child. After analyzing our data, we have concluded that it is up to us, education professionals, to design initiatives for a greater approach to the families in the sense of making it possible for them to understand the pedagogical work in Child Education.

Keywords: Child Education. Families. Function of a daycare center.

¹ Professor Assistente II do Curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, Câmpus de Naviraí). Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' (FCT-UNESP); Mestre em Educação pela UNESP, área de concentração em Educação Infantil e Matemática. Licenciado em Pedagogia, Habilitação para o Magistério da Educação Infantil, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, Câmpus Três Lagoas). E-mail: klingerufms@hotmail.com.

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí. E-mail: josy_ddr@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A finalidade do presente artigo reside na possibilidade de compreensão da função social das instituições de atendimento à infância na perspectiva de famílias que possuem filhos matriculados no berçário I e maternal. Nesse sentido, a discussão ora apresentada se pautará na tentativa de desvelar os princípios que regem o ideário familiar sobre o papel atribuído ao fato de seus filhos terem uma vaga na Educação Infantil, frequentarem a instituição, mais especificamente, observar se os pais têm a percepção de que esse momento da vida de seus filhos é relevante para sua aprendizagem e desenvolvimento.

A experiência e a própria prática de atuação em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na rede municipal de Naviraí/MS me fez³ perceber, enquanto estagiária e estudante do curso de Pedagogia, que a função da instituição parece ter um papel diferente para a família quando comparadas umas com as outras. Nesse contexto, temos a premissa de que tal fato parece estar ligado tanto ao nível socioeconômico quanto ao de escolarização dos pais, uma vez que essa fase educacional parece ter finalidades distintas para as famílias.

Dessa maneira, a pesquisa que aqui será descrita visa compreender as percepções das famílias em relação à primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil. Contudo, reconhecemos também que essa visão pode ter sofrido influência do processo histórico do atendimento à infância no Brasil, razão pela qual direcionaremos o estudo resgatando bases teórico-metodológicas do surgimento da creche e pré-escola no cenário educacional brasileiro e, conseqüentemente, da relação que foi sendo estabelecida entre a família e a escola.

Nesse sentido, várias denominações surgiram para as instituições que se ocuparam do “cuidado⁴” das crianças, além das diferentes especificidades de cada uma, estas traziam consigo os mais variados conceitos em relação ao sentido de infância. É perceptível em cada momento o papel atribuído à representação infantil, além da forma como as crianças eram negligenciadas até serem consideradas como cidadãos de direito⁵.

³ Trecho redigido em primeira pessoa por se tratar de experiências pessoais da primeira autora.

⁴ As instituições tinham um caráter mais assistencialista, razão pela qual a expressão foi escrita em destaque. Abordaremos esse processo histórico no próximo tópico de discussão do artigo.

⁵ Tais direitos ganharam mais forças após o avanço das Políticas Públicas com destaques para a Educação Infantil como, por exemplo, a Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), entre outros documentos do Ministério da Educação (MEC) com o foco no atendimento à infância.

Com os avanços em relação aos direitos da infância, os olhares se voltam para a criança, que passa a ser objeto de estudos, estes demonstram a importância dessa fase para o seu desenvolvimento como um todo (BUJES, 2001; DIDONET, 2001). Dessa forma, é nítida a relevância da Educação Infantil, evidenciando que a criança se desenvolve por meio das interações e socializações do contexto no qual está inserida.

Cabe salientar que a criança é um ser historicamente construído, capaz de produzir cultura e a modificar quando inserido nas interações com o outro, conforme esclarece-nos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ao defini-la como sendo:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Diante disso, a Educação Infantil passa a ser vista como meio para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que esta pode proporcionar momentos ricos e promissores de (re) criação das experiências infantis. Essa visão das contribuições desse espaço para o desenvolvimento integral da criança está centrada nas práticas pedagógicas que envolvem a integração entre o cuidar e educar e, ao menos no discurso, é clara para professores e profissionais que atuam nas instituições, contudo, para algumas famílias o papel atribuído às práticas exercidas na instituição parece ainda não estar muito claro, por isso anseia-se em vislumbrar o assunto abordado na dimensão familiar, entender o que pais, mães e/ou responsáveis pensam em relação a esta etapa educacional.

Todavia, muitas são as discussões acerca da Educação Infantil. De modo comum, tais estudos entram em um consenso de que essa etapa é de fundamental importância para a formação da criança, uma vez que seu objetivo maior é contribuir com o desenvolvimento físico, psíquico, motor e social, em complementação da ação da família e da sociedade, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). No entanto, ainda são poucos os estudos com focos voltados para a visão familiar em relação a esta etapa educacional, o que nessa pesquisa será a base central do assunto.

Dessa forma, conforme mencionado no início desta introdução, o presente estudo visa contemplar o relevante olhar da família sobre a perspectiva da Educação Infantil, de modo específico aspectos sobre a função que esta desenvolve e representa para as crianças público-alvo. Assim, busca-se entender como a família compreende esta fase na educação dos filhos,

como também os motivos que as levam a matricular as crianças nas instituições, levando em consideração a avaliação do desenvolvimento.

Por fim, ressaltamos a relevância do estudo, pois a partir dele podemos contribuir para a ampliação da visão em relação ao papel da Educação Infantil no desenvolvimento infantil ao tentarmos compreender percepções, todavia conhecendo também a compreensão das famílias sobre esta etapa educacional.

1 BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Ao retratar o contexto histórico da Educação Infantil, convém iniciarmos pontuando o que a criança representava para a sociedade e como ela era tratada nos diversos períodos. Inicialmente os registros apontam que o cuidado e a educação dos filhos era dever unicamente das famílias, que com o convívio adulto tinham que inserir seus filhos na cultura em que viviam, essa era a forma de aprendizado da criança. Por não ser reconhecida perante a sociedade não era um ser de direito, considerado como um adulto em miniatura.

Com o passar do tempo e de acordo com as novas necessidades que surgiram na sociedade, principalmente o fator socioeconômico das famílias, houve a necessidade de homens e mulheres deixarem os seus lares para venderem sua força de trabalho. Com isso, surge então a necessidade de deixarem seus filhos para que pudessem buscar o sustento de suas famílias, porém muitas famílias não tinham com quem deixar suas crianças, pois nesse momento também se modificou a estrutura familiar, passando de numerosa a inferior, composta por pai, mãe e filhos.

Como não havia um local próprio para que as crianças fossem deixadas, muitas famílias tiveram que deixar seus filhos pequenos sozinhos em casa, o que gerou uma série de consequências, como acidentes domésticos e desnutrição. Diante disso, algumas mulheres que tinham filhos muito pequenos optaram por ficar em casa e cuidarem de seus filhos e também dos filhos das outras mães enquanto elas trabalhavam. “Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher” [...] (RIZZO, 2003 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Diante dessa adversidade, muitas crianças sofreram com as consequências. Preocupados⁶ com tal situação vivenciada por cenas de abandono, violência e mortalidade infantil devido as más condições higiênicas e outros fatores que contribuíram para que a circunstância se agravasse, é que surge então as primeiras instituições de caráter filantrópico, denominadas de Asilo, de origem caridoso, acolhiam, ofereciam proteção e cuidados às crianças. No entanto, este local pelo alto número de crianças que ali ficavam eram muitas vezes considerados “depósitos de crianças”.

A casa dos “Expostos” ou “Roda dos Excluídos”, conforme ressalta Andrade (2010), tinha como objetivo as questões higiênicas e o combate à mortalidade infantil, era destinada ao abrigo e acolhimento das crianças abandonadas. Até então a criança ainda não tinha direitos na sociedade e era vista como um empecilho.

Já em 1840, o então denominado “Jardim de Infância” nasce na Alemanha por Froebel. O modelo froeberiano começava a ver a criança com outros olhares, reconhecendo a necessidade não só de cuidados, mas também de atenção voltada à educação da infância.

Espelhando-se no modelo europeu, nasce no Brasil em 1875 a primeira instituição de Educação Infantil, implementada por Menezes Vieira. Entretanto, essa instituição ao ser implantada contava com um público diferenciado, tinha como especialidade o atendimento aos filhos ricos da sociedade carioca, ou seja, poucos teriam acesso a esse modelo que contava, além dos cuidados a preocupação com o desenvolvimento da criança.

Em 1902, inspirados nos modelos franceses de educação, as instituições até então conhecidas como Asilos, passam a se chamar maternal. Ainda no século XIX, as creches aparecem para compor o cenário assistencialista, de mães operárias que deixavam seus filhos para serem cuidados enquanto trabalhavam.

Evidenciam-se nesses dois modelos as diferentes formas de atendimento, para as crianças provenientes de famílias com um poder aquisitivo mais elevado observam-se propostas pedagógicas que visavam seu pleno desenvolvimento, para a criança pobre uma visão assistencialista que visava os meros cuidados com higiene e saúde.

Kuhlmann Jr. (2000, p. 8) afirma que “[...] já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”.

⁶ Segundo Paschoal e Machado (2009, p.80) “A Sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas”.

Sendo assim, as crianças eram criadas com os cuidados básicos, apenas para que se tornasse um adulto que pudesse vender sua mão de obra trabalhista nas indústrias.

Didonet (2001, p.12) assegura que essas instituições que tinham como característica o atendimento de crianças pobres, seriam marcadas pelo caráter assistencial da creche. Segundo o autor:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial (ista) da creche.

A função da creche neste dado momento estava atribuída ao apoio à mulher-mãe trabalhadora (DIDONET, 2001) que devido ao trabalho extradomiciliar deixou de prestar cuidados básicos à criança, ficando a caráter da creche este tipo de atendimento, o que a destacou como assistencialista.

Com o crescimento industrial e o aumento da força feminina no trabalho e, posteriormente, o maior número de crianças que passaram a precisar de locais de guarda, foi um dado relevante que apontava uma demanda pelo crescimento do número de instituições que se fizeram cada vez mais necessárias. A partir desse fato, surgiram grandes movimentos em prol de maiores ofertas e também para que este direito fosse disponibilizado no setor público, que atendessem famílias pobres que precisavam do serviço prestado pela instituição.

As lutas travadas foram muitas, os movimentos em prol da infância cresceram e as conquistas em defesa dos direitos das crianças aos poucos começaram a surgir, resultando em leis favoráveis ao público infantil.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o sentido de infância começa a tomar outro percurso, diferentemente do início de sua trajetória, quando era visto como um sujeito sem desejos e direitos, tratado muitas vezes com indiferença. Nesse contexto, a criança começa a ter voz sobre uma sociedade que não a reconhecia. A partir desta política pública é que a criança começa a se integrar na sociedade, fazendo valer de seus direitos como cidadão perante a educação. Esta legislação trouxe pequenos avanços como, por exemplo, os dizeres do artigo 205 que propõe a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, declarando que a criança pequena teria direito e acesso à Educação Infantil nas creches e pré-escolas públicas.

Em 1990 foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para compor o cenário das mudanças políticas em relação ao reconhecimento da infância, o ECA é criado com o objetivo de inserção das crianças nos direitos humanos. A lei 8.069, de 13 julho de 1990, tem como finalidade a proteção integral da criança e do adolescente e afirma, em seu artigo 4º, que

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Neste dado momento, a infância passa a ter seus direitos e deveres reafirmados pelo estatuto, as crianças passam a ser vistas como cidadãos de direito, pois esta legislação lhe davam voz e vez perante uma sociedade que não as reconhecia.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz em seus autos mais um grande passo no que concerne à educação, esta vem afirmar os direitos já adquiridos pela Constituição Federal 1988, destacando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica para crianças de 0 a 6 anos de idade.

Sobre os avanços da legislação com destaques para o atendimento à criança no Brasil, Cerisara (2002) menciona:

Vale destacar que a LDB foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de trata-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado (p. 328).

Com a garantia de oferta em creches e pré-escolas, as crianças de 0 a 6⁷ anos de idade passam a ter direitos sob a educação e o que antes era um direito da família para que pudessem trabalhar agora é direito da criança. Tal fato acaba por distinguir as questões de assistencialismo, uma vez que com direito à educação a criança não receberia um atendimento somente baseado aos cuidados médicos e alimentícios.

⁷ A Lei 11.274 de 2006 institui a matrícula obrigatória da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, tendo em vista a ampliação deste. Neste mesmo sentido, após a aprovação desta lei, a Educação Infantil passa a ser considerada um espaço de atendimento para crianças de 0 a 5 anos.

Cabe ressaltar que a Educação Infantil sendo inserida na primeira etapa educacional brasileira, deixa de ser mantida pela Assistência Social como vinha sendo e passa a ser gerida pelas secretarias educacionais, unificando as questões do cuidar e do educar.

Nesse momento, no contexto histórico do caráter educacional das creches e pré-escolas, começa-se a intensificar discussões em relação ao termo como sendo práticas indissociáveis, surgindo assim o binômio cuidar e educar como forma de igualar as condições vivenciadas na história da Educação Infantil brasileira.

Didonet (2011, p.13), ao discorrer sobre os cuidados na primeira infância, enfatiza o cuidar e o educar como inseparáveis:

Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro.

Em relação a isso, Bujes (2001, p. 16) ressalta que muitas vezes o cuidar e o educar têm sido reproduzidos de forma limitada, prezando somente por questões básicas do bem estar físico da criança. Para a autora, a instituição de Educação Infantil:

[...] tem obrigação de prover ambientes acolhedores, seguros, alegres, instigadores, com adultos bem preparados, organizados para oferecer experiências desafiadoras e aprendizagens adequadas às crianças de cada idade. Assim, cuidar inclui preocupações que vão desde a organização de horários de funcionamento da creche compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos [...].

Com isso, podemos perceber que as necessidades da criança vão muito além das preocupações com alimentação, saúde e higiene. Contudo, isso não significa dizer que esses por sua vez não precisam estar inclusos por laços de afetividade, haja vista que as interações entre o adulto/professor e a criança são, muitas vezes, mediadas pela interação afetiva. Sendo assim, a criança também precisa de atenção, carinho e segurança, enfim, cuidar e educar precisam estar voltados para as necessidades formativas da infância.

Conquistado os vários direitos da criança, dentre eles o acesso à Educação Infantil, as atenções se voltam para a forma de atendimento a ser realizado e quais práticas pedagógicas adotar para o desenvolvimento pleno da infância. Para tais questões, é que foram elaborados documentos que passaram a nortear o trabalho pedagógico realizado nas instituições, estes tinham como objetivo mediar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças por meio das práticas pedagógicas adotadas.

Dentre estes documentos, cabe destacar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) elaborado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) por profissionais da área educacional, com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade nos Centros de Educação Infantil em todo o país. Além desse documento, em 2009, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), reorganizada pela Resolução nº 05 de 2009 que tem como intuito auxiliar no processo de organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil. Para tal,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.11).

Outro ponto relevante desse documento refere-se aos subsídios apresentados em seus escritos que buscam direcionar o atendimento nas instituições, traçando caminhos a serem seguidos, bem como a busca pelo desenvolvimento integral das crianças, além da qualidade do ensino mediado pela prática de profissionais qualificados para tal, o que pressupõe uma formação específica para esse campo e atuação.

Com relação à formação dos profissionais da Educação Infantil, está previsto em lei que esta se dará mediante uma graduação em cursos superiores de licenciatura ou a na modalidade normal em nível médio, conforme podemos constatar na LDB 9394/96 em seu artigo 62º:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Essa exigência se deu devido à precária ou nenhuma instrução das pessoas que atendiam o público infantil. Historicamente, o atendimento a essa faixa etária era realizado por pessoas com pouca ou nenhuma formação, iniciou-se pelas mães mercenárias que, como descrito anteriormente, cuidavam de um grande número de crianças em suas casas, passando por senhoras religiosas e caridosas até por profissionais da saúde ou, até mesmo, pela questão materna, momento esse em que mulheres eram selecionadas por possuírem habilidades maternas, ou seja, facilidade em lidar com a criança pequena pelo fato de serem mães. Esse era o quesito principal para as pessoas que se propunham a atuar na educação da infância.

Com o reconhecimento das instituições como centros educacionais e os olhares voltados pra o desenvolvimento integral das crianças surgem as discussões relacionadas à importância da formação do profissional atuante nestas instituições que, pós LDB, passa a exigida uma formação específica na área.

No entanto, o que se pode notar, é que esta legislação deixa falhas quanto à formação docente, pois além de mencionar a graduação, em nível superior, a mesma destaca que a atuação na Educação Infantil também poderá ser exercida com uma instrução mínima em nível médio (antigo curso de Magistério), ou seja, apesar de todos os avanços já conquistados, ainda vivemos alguns retrocessos, haja vista a grande relevância de se formar um profissional que tenha conhecimentos teóricos e práticos em relação à infância em nível superior nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Mas, temos observado que é comum a existência de profissionais com pouca formação ainda hoje atuando em turmas de creches e pré-escolas em várias regiões de nosso país.

Sem dúvidas, essa triste realidade de certa forma torna a Educação Infantil ainda hoje, como algo que poucos acreditam, caracterizada no passado como assistencialista, na contemporaneidade vive os resquícios deixados pela, então, amarga historicidade da Educação Infantil, pois ainda é grande o número de conceitos em relação aos centros educacionais como meros locais de guarda, que prezam pelos cuidados básicos da criança, como destaca o historiador Kuhlmann Jr. (2000).

De certa forma, isso se explica na formação dos profissionais, que por um lado contam com uma formação mínima e por outro com a discriminação em torno de sua profissão. A árdua dificuldade que se tem em reconhecê-lo como professor.

Diante do que foi abordado é nítido os grandes passos que foram dados e conquistados, porém, muitos ainda são os desafios a serem enfrentados em prol de melhorias. Conforme apresentado, ao longo desse breve histórico, vimos a conquista de muitos direitos que reconheceram a criança como pensante e pertencente à sociedade. No entanto, na contemporaneidade vemos esses direitos serem, de certa forma, ignorados, pois mesmo que conquistados e estando presentes em leis, nem sempre são efetivados e muitas das legislações fizeram e fazem a diferença para as práticas pedagógicas, mas infelizmente nem todas saem do papel ou são oferecidas da forma como deveriam. Diante disso o Ministério da Educação e Cultura (MEC) afirma que:

As crianças tem o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas tem direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida

econômica e social, favorecendo mais que uma escola digna, uma vida digna' (BRASIL, 2006, p. 21).

É perceptível a relevante especificidade da função atribuída à Educação Infantil, pois possibilita à criança o aprendizado, conhecimento de mundo, interação e a socialização com a sociedade por meio das experiências vivenciadas. Dessa forma, a Educação infantil precisa ser vista e reconhecida como fundamental ao desenvolvimento da criança por toda sociedade.

2 A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Como vimos anteriormente, a educação das crianças passou por inúmeras transformações. Nesse contexto, além da criança ser reconhecida como sujeito de direitos, outras conquistas foram alcançadas como, por exemplo, o direito de ter acesso ao ensino público e a educação compartilhada entre a família e a sociedade.

Dessa maneira, a educação da infância ganha espaço e seu público passa a ser atendido em instituições denominadas como Centros de Educação Infantil, iniciando discussões em torno do papel e função dessa instituição. A relação construída entre a família e a instituição educacional também fomenta reflexões, uma vez que, esse vínculo se perpetua desde seu surgimento na sociedade (NOGUEIRA, 2006).

No entanto, se tornam mais concretas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 dispõe:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Grifo nosso).

A partir desse momento ficam sob suas responsabilidades (família/instituição) compartilhar tanto os cuidados básicos infantis como quanto a educação das crianças. Desde então, a família passa a dividir a educação de seus filhos com as instituições onde estão inseridos.

A família e a instituição de Educação Infantil trazem um histórico de constantes mudanças, que ocorreram no decorrer da trajetória percorrida pela educação da infância. Mudanças essas, que vão desde seu surgimento numa perspectiva assistencialista até a contemporaneidade, em que se discutem a importância dessa relação e a participação da família no contexto educacional, assim como as visões acerca da função social do espaço de atendimento infantil (a creche e/ou pré-escola).

Rocha (2003, p. 02), ao discutir a Educação Infantil em corresponsabilidade com a família, afirma que é imprescindível refletir sobre uma política de educação da infância. Para isso, a autora ressalta que:

[...] as instituições que passam a ser **co-responsáveis** pela criança, nestes novos espaços coletivos necessitam redimensionar suas funções frente a estas mudanças, assumindo uma posição de negação, seja dos projetos de cunho custodial atrelados a perspectivas educacionais higienistas e moralizadoras, seja dos projetos de “preparação para o futuro” que pretendem uma escolarização precoce preocupada com a inserção na escola de ensino fundamental. A educação infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar à ação da família.

Ao inserir a criança em um contexto fora do familiar, é essencial pensar nesse espaço como complementar a ação da família, com funções voltadas ao pleno desenvolvimento da criança. Para que isso ocorra, a função da instituição não se volta somente aos cuidados com higiene, saúde e alimentação, nem para os locais de guarda utilizados por mães trabalhadoras que não têm com quem deixar seus filhos e, muito menos, para que as crianças sejam escolarizadas precocemente.

Esse ambiente precisa ser pensado de forma substancial, englobando o cuidar e o educar de modo a complementar a educação familiar, oferecendo para isso profissionais com uma formação de qualidade preferencialmente em Nível Superior e uma estrutura que contemple as especificidades atribuídas a essa fase educacional, pois não basta apenas inserir a criança na creche, é necessário que ocorra significações em suas vivências para que elas sejam construtivas. “A oportunidade de acesso à EI de qualidade é um direito da criança e constitui um benefício que não pode ser medido somente por resultados futuros, mas principalmente pelas vivências que proporciona à criança naquela fase de sua vida” (CAMPOS et.al, 2011, p.18).

Kramer (1999, p. 01) ao mencionar a creche e a pré-escola como modalidades de Educação Infantil destaca que:

O trabalho realizado no seu interior tem caráter educativo e visa garantir assistência, alimentação e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças (...) A educação infantil tem papel social importante no desenvolvimento humano e social.

A referida autora, ao destacar a importância da Educação Infantil, faz referência a uma pesquisa realizada por Campos (1997) em alguns países. Nessa pesquisa, os resultados

obtidos demonstram que a frequência a essa fase educacional favorece o desenvolvimento infantil e também o desempenho escolar posterior das crianças (KRAMER, 1999).

Diante disso, o desenvolvimento humano se configura como função social da Educação Infantil, evidenciando a grande relevância dos trabalhos realizados na rotina dessas instituições. Cabe ressaltar que não faz parte de suas peculiaridades preparar para o ensino posterior, no entanto, esse fator pode ser decorrente das práticas pedagógicas exercidas nesta etapa educacional.

Em relação à sua função social, e ao encontro das definições expostas pelas autoras (KRAMER 1999; ROCHA 2003), a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) ressalta no artigo 29º que a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Nesse sentido, a função social das instituições destinadas ao público infantil é caracterizada como um lugar seguro, acolhedor, estimulador e educativo, que proporciona aprendizagens diversas (humana, social e cultural) por meio das interações e das experiências pelas crianças vivenciadas neste espaço, que por sua vez deve contemplar o desenvolvimento integral da criança em conjunto com a família.

No que se refere à educação compartilhada da criança entre a família e a instituição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS), em seu artigo 7º ressalta que:

Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

(...) II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias (BRASIL, 2010).

A importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre instituição e família responsáveis pelo cuidado e educação das crianças, se construiu no decorrer das conquistas alcançadas, pois com o sentido de infância estabelecida e com as perspectivas centradas na criança, acabam sendo reconhecidas como pertencente a uma sociedade, começa a se pensar em ideais para o bem estar delas.

Cabe salientar que, inicialmente, a educação das crianças era dever somente da família, ficando sob sua responsabilidade, além da educação, os cuidados com higiene, saúde e alimentação. Posteriormente a estes fatos, por diversos fatores, como a organização da sociedade, mudanças na estrutura familiar, entre outros. As famílias foram levadas a dividir as

responsabilidades com os locais de guarda de atendimento à infância. No entanto, esse atendimento se delimitava somente aos cuidados básicos higienistas.

Na contemporaneidade, a participação das famílias tem sido cada vez mais almejada, discussões em torno do desinteresse da família, melhor desempenho das crianças, fracasso escolar são algumas das temáticas discutidas na área (POLONIA; DESSEN, 2005; FILHO, 2000, BHERING; NEZ, 2002)

Filho (2000, p. 46) ao abordar a importância da relação família e a escola menciona que:

Há uma clara consciência da importância da família na educação (...) Há, no entanto, uma constante: a relação entre escola e família é, sempre, relacionada às mudanças sociais em curso, à vida na cidade e à necessidade do concurso de ambas para a formação do cidadão-trabalhador, higiênico e ordeiro.

O autor destaca que a educação dos filhos muitas vezes é vista e avaliada pela família somente como meio para inserção no mercado de trabalho. Contudo, reconhecer a importância dada à educação em outros aspectos, o autor afirma ainda que. “A escola deve completar a tarefa do lar (...) A ação da família é, no entanto uma ação complementar a da escola e a ela subordinada, porque se desconfia da competência da família para bem educar” (FILHO, 2000, p.46).

Polonia e Dessen (2005, p. 305) ao mencionarem a influência da família e da instituição educacional no desenvolvimento humano destacam que:

Enquanto a escola estimula e desenvolve uma perspectiva mais universal e ampliada do conhecimento científico, a família transmite valores e crenças e, como consequência, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se estabelecem de uma maneira coordenada.

Contudo, conforme as autoras, no contexto familiar é necessário “[...] criar um ambiente propício para a aprendizagem escolar, incluindo acompanhamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudos e às tarefas escolares” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 307).

Evidencia-se que ao compartilhar a educação das crianças, cada uma dessas instâncias (família/escola) possui distintos papéis que se complementam. Sendo assim, compete somente a instituição educacional o estímulo à aprendizagens de conteúdos escolares, a família precisa participar ativamente nesse processo e, no caso da Educação Infantil, tal participação diz respeito à compreensão do papel da creche na educação e desenvolvimento do bebê e/ou da

criança pequena. Infelizmente, isso nem sempre ocorre, pois muitas famílias acabam designando essa função somente a instituição.

Nessa direção, a instituição educacional acaba assumindo responsabilidades dos pais, uma vez que, como citado, esses papéis na educação das crianças acabam invertendo-se. Não consideramos que seja papel da escola uma ação efetiva na prática da educação moral das crianças sob pena de não atingir seus objetivos centrais do acesso ao conhecimento acumulado ao longo da história pela humanidade, contudo, reconhecemos que a instituição de Educação Infantil ou escolar tem uma função importante nesse processo, mas não definitiva.

Quando as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) reconhecem a guarda compartilhada desta educação, entende-se que é preciso criar parcerias para o bem estar infantil e não uma transferência dos papéis sociais de cada instância (escola-família). Tal problemática corresponde a fatores fortemente ligados as constantes mudanças ocorridas na sociedade e, principalmente, relacionadas às questões socioeconômicas.

Ao mencionar as parcerias necessárias entre ambas instâncias, cabe evidenciar como estão sendo estabelecidas essas relações, que apesar de não ser algo recente, ainda não se concretizou de maneira efetiva, pois ainda enfrentam-se muitas problemáticas, ora acabam não incentivando a abertura para que as famílias tenham uma participação mais ativa, ora por parte das famílias que possuem cada vez menos tempo para acompanhar o desenvolvimento dos filhos no que diz respeito às atividades realizadas/propostas no espaço da creche.

Bhering e Nez (2002, p. 69), ao analisarem o envolvimento de pais na creche e discutirem as possibilidades/dificuldades dessa parceria, evidenciam que:

A criança parece ser o único elo de ligação entre creche e família. É através da criança que os pais ficam sabendo o que acontece na creche; e que as professoras conhecem o que acontece dentro de casa das crianças [...] Pais e creche só mantêm uma relação mais aberta e um contato mais direto quando algo acontece com a criança [...] Desta forma, o envolvimento dos pais com a instituição só acontece quando são solicitados ou de acordo com as necessidades da criança. A creche, por sua vez, assume esta responsabilidade de forma enfática, excluindo os pais das decisões e comunicando-os sobre o que acontece com a criança somente quando é estritamente necessário, ou quando a creche, não consegue, sozinha, resolver problemas relacionados à criança (geralmente problemas de saúde e comportamento).

A partir dessa constatação, além dos dados dessa relação apresentados pelas autoras, é possível observar que uma relação mantida por meio de bilhetes ou reuniões esporádicas realizadas ao longo do ano não pode ser considerada como elemento integrador da família com a instituição infantil. Em suma, a experiência da prática vem demonstrando que, na maioria das vezes, é assim que a participação dos pais vem ocorrendo na creche e essa

realidade pode ser descrita como casualidades que apresentam-se quando acontece algo com a criança que professores, coordenadores e diretores não conseguem lidar. Como, por exemplo, em casos de doença e reclamações do comportamento.

Por outro lado, ainda há famílias (ainda que em menor número) que reconhecem a importância de sua participação para o bom desempenho escolar da criança. Muitas famílias mostram certa preocupação em relação a sua pouca participação na vida educacional de seus filhos e fazem o possível para estar acompanhando com maior frequência (TEIXEIRA, 2013).

Nessa perspectiva, de acordo com o que se evidencia, nota-se que a família possui a compreensão de sua influência na parceria com a instituição educacional. Entretanto, indagamos: Será que a função atribuída ao contexto escolar e, especificamente, a Educação Infantil é compreendido pelas famílias?

Anseia-se, por meio desse estudo, desvelar os princípios que regem o ideário familiar sobre o papel atribuído ao fato de seus filhos terem uma vaga na Educação Infantil, frequentarem esse espaço e, mais especificamente, observar se os pais têm a percepção de que esse momento da vida da criança é relevante para sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

Contudo, compreender a finalidade da função social que a instituição de Educação Infantil representa no contexto familiar, como embasamento teórico-metodológico desse artigo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo tem como fundamento compreender o papel atribuído à Educação Infantil (creche) na perspectiva das famílias que possuem filhos matriculados em uma instituição pública do município de Naviraí/MS.

A abordagem metodológica adotada para a coleta e tratamento dos dados foi a pesquisa qualitativa, por permitir o acesso e descrição da situação investigada pelo pesquisador de forma mais natural e abrangente.

Autores como Silveira e Córdova (2009, p. 31) afirmam que:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...] Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos [...] Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. [...] A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Nesse entendimento, os estudos qualitativos podem ser conceituados métodos que podem ser desenvolvidos com o intuito de compreender os mais diversos aspectos da sociedade. De modo comum, os instrumentos de estudo geralmente são pessoas ou objetos e sua finalidade é entender a realidade e vivências dos sujeitos de forma não quantificadas.

Bogdan e Biklen (1994, p.47) afirmam que a investigação qualitativa possui cinco características, sendo elas:

1-[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] 2. A investigação qualitativa é descritiva [...] 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...] 4. Investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...] 5. O significado é de importância vista na abordagem qualitativa (Grifos do autor).

Segundo os autores, a pesquisa qualitativa é descritiva, coloca o pesquisador como ferramenta preponderante e o ambiente como fonte de dados, uma vez que os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o conjunto a ser estudado, ou seja, possuem um contato mais direto com o contexto, pois veem uma significância maior no processo da pesquisa do que nos resultados finais obtidos.

Na pesquisa qualitativa o objetivo é compreender o que os sujeitos experimentam, vivenciam, estruturam, como interpretam as suas vivências. Par tal, o processo empírico desse tipo de abordagem metodológica envolve dados que podem ser obtidos por meio de entrevistas, questionários, notas de campo, fotografias, vídeos, memorandos, entre outros.

Assim, os dados coletados são utilizados como fonte direta de informações sobre a situação e/ou fenômeno estudado, onde as estratégias se traduzem nas atividades de interações que ocorrem durante o processo da investigação.

O direcionamento das ações se fez no intuito de responder aos seguintes objetivos específicos:

Quadro 01: Relação entre os objetivos específicos e os instrumentos empregados para atingi-los.

| OBJETIVOS | Instrumento de coleta dos dados |
|---|---------------------------------|
| Caracterizar o histórico da Educação Infantil. | Levantamento bibliográfico |
| Identificar fatores que regem o acesso a creche bem como a permanência nesse espaço. | Entrevista com as famílias |
| Descrever e analisar a percepção das famílias em relação às possíveis contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento dos filhos. | |

Fonte: Elaborado pelos autores, 2015.

Para atingir a relação de objetivos descrita acima, nos debruçamos no trabalho de campo a partir das seguintes fases de elaboração da pesquisa:

(1ª) Aprofundamento de leitura e constituição de um referencial teórico-metodológico: para isso, o estudo contou com uma pesquisa bibliográfica, que foi utilizada como embasamento para a escrita da parte teórica apresentada no artigo. Esse estudo foi realizado em vários trabalhos que abordavam a temática e teve como propósito contribuir para melhor entendimento do assunto.

Marconi e Lakasto (2003, p.157) afirmam que “A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

(2ª) Contato com a Gerência Municipal de Educação (GEMED) para solicitação: com o quadro teórico finalizado, entramos em contato com a GEMED local para requerer a adesão da proposta de estudos junto ao Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI – devido à questão de que precisávamos desse contato antes de ir à campo.

No que se refere à coleta de dados, a princípio houve a possibilidade de realizarmos os estudos em uma instituição que estava em processo de inauguração, o que viria a melhor contribuir para o trabalho, tendo em vista que o anseio à inserção na Educação Infantil poderia ser melhor compreendido, uma vez que não havia nenhum vínculo efetivado com a instituição. No entanto, devido à impossibilidade por parte da secretaria de educação no fornecimento de dados necessários para a coleta das informações pretendidas, não foi possível realizar-se dessa forma.

(3ª) Identificação da instituição de Educação Infantil colaboradora: a coleta de dados realizou-se em uma instituição municipal que denominaremos nesse artigo como “Criança Feliz”. Ressaltamos que a escolha foi pessoal e ocorreu devido a alguns fatores que consideramos relevante para o desenvolvimento da pesquisa, tais como, a experiência de estágio extracurricular por 2 anos consecutivos realizado pela primeira autora e por ter conhecimento de que algumas crianças que estão matriculadas nesta instituição estavam inseridas desde o berçário I.

(4ª) Elaboração do roteiro de entrevista semiestruturado: Esse momento pode ser considerado como um dos mais apreensíveis na realização do trabalho de campo, pois nas perguntas que compuseram o roteiro foram propostas uma interação com as famílias que buscasse respostas para as indagações e inquietações presentes na possibilidade de conhecer a perspectiva delas sobre o papel da Educação Infantil.

Dessa forma, foram elaboradas 11 perguntas específicas relacionadas a função e a percepção dos pais sobre o papel social da creche.

(5ª) Teste piloto: Apesar dos muitos estudos realizados acerca de como lidar com a entrevista semiestruturada, ainda foi com grande dificuldade que a entrevista piloto foi realizada. Nesse sentido, foi possível vivenciar a importância que essa etapa tem para o pesquisador no processo de coleta de dados, uma vez que por meio dessa experiência é possível verificar os pontos a serem corrigidos no intuito de melhorias, tanto para o roteiro quanto para a forma como é desenvolvida no que se refere a desenvoltura do entrevistador.

Manzini (2003, p.20) afirma que “[...] a entrevista piloto pode não só auxiliar na adequação do roteiro, mas também servir a entrevistadores com pouca experiência se familiarizarem com a arte de entrevistar”.

Cabe evidenciar que após a realização da entrevista foi possível identificar pontos que poderiam ser melhor explorados na entrevista com as famílias. A necessidade de incluir ou até mesmo, complementar as perguntas no momento da entrevista, a relação assim como a reflexão após a entrevista piloto. Sendo assim, nota-se que o teste piloto é importante tanto no processo de coleta de dados quanto para o resultado final da pesquisa.

(6ª) Entrevista com as famílias: Esse momento ocorreu com 4 famílias, sendo 2 do berçário e 2 do maternal. O critério utilizado para seleção dessas famílias está relacionado à frequência, sendo assim foram entrevistadas 2 famílias que possuem filhos matriculados e que são assíduos e 2 famílias que não são frequentes.

Em relação à entrevista semiestruturada Triviños (1987, p. 146) destaca que esta tem como particularidade “[...] questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo a medida que se recebem as respostas do informante”.

Manzini (1991, p. 154) ressalta que “Geralmente, a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”.

Para o autor, a entrevista semiestruturada por meio de roteiros tem como especificidade a formulação de perguntas básicas e objetivas que podem ser respondidas de forma mais livre, podendo o entrevistador acrescentar perguntas ao decorrer da entrevista conforme surgirem novas indagações, pois neste tipo de entrevista há uma interação social com o sujeito, ou seja, entrevistador e entrevistado ficam frente a frente (MANZINI, 2003).

(7ª) Transcrição da entrevista, cruzamento e análise dos dados: Em suma, a experiência do contato com as famílias possibilitou a identificação da visão predominante

sobre a função da creche e serão destacadas a partir de categorias emergentes da entrevista realizada, como poderemos verificar nos próximos tópicos.

4.1 Caracterização das famílias

Com o intuito de aprimorar a pesquisa, consideramos necessário configurar os perfis das famílias entrevistadas, como demonstra o quadro 02 e que serão melhor detalhadas abaixo. Para isso as famílias serão identificadas de acordo com o critério da escolha para a entrevista. Sendo assim, as famílias com filhos frequentes na instituição serão identificadas como **FAMÍLIA FRE. 01** e **FAMÍLIA FRE. 02**, já as não frequentes como **FAMÍLIA FAL. 01** e **FAMÍLIA FAL. 02**:

Quadro 02: Caracterização das famílias de berçário e maternal participantes da pesquisa

| FAMÍLIA | NÚMERO DE FILHOS | RENDA MENSAL | ESCOLARIDADE |
|------------------------------------|------------------|--------------------------|--------------------------|
| FAMÍLIA FRE. 01 berçário | 01 | 04 a 05 salários mínimos | Cursando Ensino Superior |
| FAMÍLIA FAL. 01 berçário | 02 | 05 a 06 salários mínimos | Cursando Ensino Superior |
| FAMÍLIA FRE. 02 maternal | 01 | 04 a 05 salários mínimos | Ensino Médio Completo |
| FAMÍLIA FAL. 02 maternal | 02 | 01 salário mínimo | Ensino Médio Incompleto |

Fonte: Elaborado pelos autores, 2015.

FAMÍLIA FRE. 01 – A mãe de 19 anos foi quem nos concedeu a entrevista, ela é casada e possui 01 filho de 10 meses. Pai e Mãe trabalham fora do lar e constituem renda familiar de 04 a 5 salários mínimos, quanto à escolaridade, a mãe cursa o Ensino Superior (Pedagogia), o pai possui o Ensino Médio. A família reside em um bairro próximo à instituição.

FAMÍLIA FRE. 02– O pai de 30 anos foi quem entrevistamos, ele é casado e possui 01 filho de 04 anos de idade. Pai e mãe trabalham fora do lar e constituem uma renda familiar de 4 a 5 salários mínimos. Em relação à escolaridade, os dois possuem Ensino Médio completo, residem em um bairro considerado longe da instituição na qual o filho está matriculado.

FAMÍLIA FAL. 01 – A mãe de 23 anos concedeu-nos a entrevista. Ela é solteira e tem 02 filhos, sendo um de 07 anos e outro de 01 ano que é quem frequenta a instituição. A mãe reside com os pais no centro da cidade, trabalha fora do lar, juntos possuem renda familiar de 05 a 06 salários mínimos e no momento está cursando o Ensino Superior (Pedagogia).

FAMÍLIA FAL. 02 – A mãe de 20 anos foi quem entrevistamos. Ela é casada e tem 02 filhos, o menor com 7 meses e a maior com 3 anos de idade que é quem está matriculada na creche. Residem em um bairro próximo a instituição, não trabalha fora do lar, sendo que a renda familiar é obtida por meio do emprego do pai, que recebe 1 salário mínimo. Em relação a escolaridade o pai possui o Ensino Médio e a mãe o Ensino Médio incompleto.

4 PERSPECTIVAS SOBRE A CRECHE EM ANÁLISE

Durante a realização das entrevistas buscamos identificar a opinião dos pais no que diz respeito aos fatores que regem o acesso a creche, bem como a permanência nesse espaço e a percepção das famílias em relação às contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento dos seus filhos. Nessa direção, foi possível identificar no discurso dos sujeitos entrevistados alguns posicionamentos que revelam questões ligadas à socialização das crianças e a interação com o ambiente educacional (FRE. 01, FRE. 02 e FAL. 01), como também aspectos do assistencialismo, pois houve respostas direcionadas a importância do espaço da creche para que os pais possam trabalhar (FAL. 02).

Como se verifica, a maioria dos pais, ao menos na teoria, caracterizam que o acesso a esse espaço possibilita um maior desenvolvimento da criança.

Ao analisar as respostas das famílias no que diz respeito às atividades desenvolvidas na instituição, notamos que foram breves e sem muitos esclarecimentos sobre a proposta de trabalho da Educação Infantil, conforme podemos observar em seus relatos:

[...] Ele brinca, ele come, ele faz atividade [...] para ele brincar com tinta, com bola, com coordenação motora [...] (FRE. 01).

Eu acho que ela tem um horário que ela faz atividade, deve ter também o horário dela que ela brinca [...] (FAL. 02).

[...] Eles chegam tomam um leitinho, aí come, aí tem a hora da recreação deles, que eu acho que vão no sol, brincam né, saem da sala de aula[...] aprendem musicinha[...] aprendem a bater palmas [...] (FAL. 01).

É notável que mencionam a rotina da instituição para definir as atividades desenvolvidas na creche e as afirmações fazem referências a questões de higiene, saúde e alimentação. Dentre as quatro famílias, apenas **FRE .02** demonstra ter um breve entendimento da prática educativa, pois destaca que as professoras trabalham diariamente alguns conhecimentos, mas não especifica o que exatamente.

De modo geral, a partir dessa compreensão inicial, podemos inferir que a instância familiar ainda não possui uma ideia consolidada em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, uma vez que em seus relatos é evidente a falta de definição do que é desenvolvido no tempo em que as crianças passam nos Centros Integrados de Educação Infantil (CIEI).

As mães que possuem filhos em berçário mencionam que apesar do pouco tempo que seu filho está inserido na instituição já conseguem perceber mudanças significativas. Apontam o estímulo que o convívio com as demais crianças proporciona para esse desenvolvimento, fator também apontado pelas famílias de crianças do maternal, como declaram:

Acho que andar, meu filho mesmo está vendo os amiguinhos dele andar, ele sai engatinhando correndo, e ele já quer ficar de pé sozinho, já tem iniciativa de andar, eu acho que isso é um desenvolvimento maravilhoso. (FRE. 01)

O desenvolvimento dele [...] ele aprendeu a conviver com outras crianças, ele é bem comunicativo, acho que é pelo fato de ter bastante criança da mesma idade na sala dele[...] (FAL. 01)

Sabemos que as relações entre as famílias e a creche são bem mais fáceis de ocorrer quando comparada a outras etapas do ensino. Essa realidade é possível em decorrência do contato entre pais e professoras em momentos de interação, como a recepção da criança na porta da sala de aula. Nessa direção, ao serem questionadas sobre a relação com a creche, todas descreveram possuir um bom contato com a instituição a partir dos seguintes pontos: **a)** falta de problemas com as professoras; **b)** o tratamento que o filho recebe; **c)** reuniões que participam e; **d)** assuntos diversos relacionados aos filhos.

Ao interpretarmos a “boa relação” com a creche, chamamos atenção para fato de que isso deve-se, no ideário dos pais, à questão de guarda e proteção das crianças, ou seja, elas são bem cuidadas.

Maistro (1999, p. 51) aborda que “[...] a participação das famílias na creche, para as duas instituições, se reduz ao espaço de reunião de pais. Isso evidencia que a compreensão do que é participar parece restringir-se a "vir quando são chamados" pela instituição [...]", o que revela a relação superficial mantida por ambas as partes e que, ao que tudo indica, parece existir no caso pesquisado.

Bahia, Magalhães e Pontes (2011, p. 18) consideram que esse tipo de participação não é positiva, haja vista que:

Em uma educação que tem como foco a criança, os serviços são integrados à família, para tanto é necessário espaço para o diálogo, para as relações, para a participação, para a educação, e envolve crianças, professores e familiares. Portanto, sendo a creche um dos contextos de desenvolvimento da criança e de formação de cidadãos responsáveis pelo seu viver em sociedade, ela necessita dividir sucessos, dificuldades, e, acima de tudo, compartilhar o processo de cuidar e educar a criança na etapa de vida em que se encontra.

Diante do exposto, ao analisar as repostas dadas em relação ao atendimento, as famílias consideram que seus filhos sejam bem atendidos. Contudo, observamos que muitas vezes atribuem o bom atendimento a questões ligadas aos cuidados básicos, não que essa prática não seja importante, pois cuidar faz parte das especificidades da Educação Infantil a partir de sua indissociabilidade com o educar. O significado atribuído à supervalorização das ações de cuidado é recorrente no discurso das famílias e apresentam-se como um elemento que pode reforçar práticas assistencialistas, uma vez que relacionam a função central da instituição a esses aspectos:

Tanto em questão do banho, de alimentação [...] ele se sente bem aqui[...] desde a brincadeira, desde a professora senta com ele e canta musiquinha, dá atenção pra ele[...] (FRE. 01).

(...) ele é muito bem atendido {...} ele tem uma jantinha {...} está sempre limpinho, cheirosinho {...} cuida muito bem dele, ele é bem cuidado. (FAL. 01).

Nos relatos citados, podemos perceber uma divisão de opiniões, as afirmações das famílias nos levam a deduzir que por mais que se tenha certo conhecimento em relação ao contexto educacional, como é o caso das famílias **FRE.01** e **FAL. 01**, as mesmas demonstram um pensamento não condizente com as práticas pedagógicas evidenciadas em suas formações (ambas se encontram em processo de graduação no curso de Pedagogia), pois relacionam o bom atendimento de seus filhos aos cuidados práticos necessários que um bebê precisa ter.

Já quanto as falas das famílias **FRE.02** e **FAL. 02** nos remetem ao pensamento de que crianças maiores, no caso maternal, estarão recebendo um atendimento pautado em aprendizagens que favorecerão quando ingressarem na pré-escola. Isso fica mais evidente na fala de **FRE. 02** “[...] O que eu posso dizer, seria mais sobre o ensinamento, ensinamento do dia a dia que eles necessitam (...) se dar bem com as crianças, saber respeitar o momento [...]”.

Ao discutirmos a importância da creche para as famílias, logo percebemos que todas se dizem satisfeitas com a instituição, com o atendimento recebido pelo filho e com o desenvolvimento das atividades. No entanto, algumas sugestões das famílias FRE. 02, FAL. 01 e FAL. 02 são levantadas a partir do entendimento de que elas poderiam contribuir ainda mais para a atuação mais efetiva da creche em suas necessidades:

- A) Atendimento em feriados que normalmente se constituem em pontos facultativos pelo setor educacional;
- B) Exploração de espaços com circulação de ar livre para prevenir a propagação de vírus como, por exemplo, a gripe;
- C) Ampliação do espaço físico e um maior número de profissionais para ajudar na sala de aula.

Podemos constatar que as indicações dos pais residem em fatores que caminham em duas direções, sendo a primeira na questão mais assistencial no caso do feriado e a segunda numa perspectiva de ampliar as oportunidades de experiências das crianças a partir da exploração de espaços externos à sala de aula e a contratação de pessoas que contribuam para esse atendimento. Em relação ao destaque para que as instituições atendam em períodos de feriados, a justificativa dada pela família (FRE. 02) reside na interferência disso na rotina dos pais que trabalham e não têm com quem deixar seus filhos.

Percebemos por meio das sugestões levantadas que a visão assistencialista ainda é predominante nos ideários atuais da sociedade e que as famílias acabam por reproduzir esse modelo. Tendo em vista que a creche é uma instituição educacional, assim como a escola que atende o Ensino Fundamental, não podemos permanecer com essa visão estereotipada de que esse seria um local de “guarda” para serem deixados os filhos enquanto seus pais trabalham.

Moreira (2014, p.02) afirma que “A maioria das crenças que atribuem à creche a visão estereotipada de local para ‘guardar’ as crianças enquanto suas mães trabalham derivam do desconhecimento da organização espaço-tempo e das funções cuidar-educar que as creches assumem [...]”, situação essa também apresentada nas falas das famílias que entrevistamos.

Tal concepção aparece declaradamente quando as indagamos sobre a importância da instituição:

Eu acho que ajuda muito os pais (...) e na vida dele a importância é que ele se desenvolve mais rápido (...) vamos supor, engatinhar (...) eles ficam no tatame, eles vão engatinhar mais rápido, em casa se ele ficar no cercadinho ou só no carrinho, ou só no colo, a tendência é só demorar engatinhar, aqui às vezes o professor conversa mais, canta, eles falam mais rápido, em casa às vezes não é assim. (FRE. 01)

Eu acho que não é só a parte de deixar para cuidar (...) porque pai e mãe tem que trabalhar (...) o desenvolvimento da criança que é muito importante (...) ali já começa a desenvolver um aprendizado melhor para ele (...) (FRE. 02)

Ajuda as mães que não tem condições de pagar uma babá (...) pra pagar uma baba hoje, você tem que saber (...) e muito bem quem vai cuidar de seu bebe (...) ele tem uma fase que ele está descobrindo a vida, então tem que ser uma pessoa muito carinhosa (...) a creche tem pessoas especializadas para isso, pessoas que gostam

de cuidar de crianças (...) a creche ensina desde pequenininho a interagir com as crianças. (FAL. 01)

Porque a criança só ficar em casa (...) pelo menos meio período que ela vem na creche e os professores ensinam algum tipo de brincadeira, ela também começa a dialogar, a conversar com os amiguinhos, acho que aprende muita coisa (...) (FAL. 02).

Nos discursos apresentados, notamos que as famílias mencionam a socialização, a interação, o estímulo que o ambiente proporciona como fatores principais dos desenvolvimentos ocorridos no contexto educacional, além de citaram a creche como um mecanismo de auxílio aos pais que não tem condições financeiras para ter alguém em casa “cuidando” dos filhos.

Entretanto, esse ponto de vista passa a ser contraditório quando são apontadas características pessoais para definição do perfil profissional atuante no contexto da Educação Infantil. Para a maioria dos pais, qualidades como responsabilidade, paciência, carinho, atenção e, até mesmo a experiência materna, são elementos necessários na perspectiva da família para que “cuidem” das crianças na creche.

Diante dos fatos explícitos nesse ideário, podemos perceber que a visão em relação às professoras não apresentaram características de um perfil de formação para atuação com a criança pequena. Desse modo, o perfil associado professora/mãe está constantemente ligado ao histórico assistencialista que a creche carrega, situação essa que nos permite considerar que a percepção deturpada da instituição poderá ser superada quando houver um ponto de vista que encare a instituição de educação para a infância como sendo um espaço de aprendizagens e de ressignificação das experiências infantis a partir da indissociabilidade do cuidar/educar.

Sobre esse ponto, Moreira (2009, p. 33) enfatiza que:

É gritante a necessidade de se realizar um trabalho esclarecedor junto às famílias sobre o verdadeiro papel da creche na vida de suas crianças. As famílias não têm a menor noção de que a partir da CF (1988) a creche existe como um direito que foi conquistado para essas crianças visando seu desenvolvimento baseado em relacionamentos seguros e afáveis.

Outro fator que demonstra a falta de entendimento do direito da criança ao espaço da Educação Infantil reside ainda na compreensão dos sujeitos entrevistados de que a ocupação das vagas precisa ser para destinada a filhos de famílias que possuem vínculo empregatício, atribuindo assim o critério da vaga para mães trabalhadoras.

Nessa perspectiva, Didonet (2001, p.14) esclarece:

A creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível nesse processo. Por isso, até as mães que não trabalham fora de casa e tem se condições de se dedicar aos filhos e aquelas que tem como pagar uma baba instruída, podem colocar seus filhos numa instituição de educação infantil com grande vantagem para eles. A creche cumpre um objetivo educacional proeminente.

O direito ao acesso à Educação Infantil é da criança. Dessa forma, não devem ser direcionados a ocupação, exclusivamente, de famílias que trabalham.

Com base nos marcos legais elencados, verifica-se que a educação infantil integra o sistema de ensino, sendo um dever do Estado e organiza-se segundo normas do Sistema Educacional vigente. Portanto, precisamos ter bem claro que a oferta de vagas em creches e escolas de educação infantil pública não se trata de um favor, mas sim um **direito de todas as crianças de 0 a 6⁸ anos** (MOREIRA, 2014, p.05, **grifo do autor**).

Percebemos nos discursos apresentados que nem todas as famílias possuem conhecimentos necessários para discutir a questão do direito do acesso à Educação Infantil e, menos ainda, para a seleção de vagas ofertadas. Esse dado permite concluir que muitos pais não conhecem a creche como uma instituição educacional e nem o direito das crianças de estar nesse espaço. Muitos têm a visão de que esse é um local de “guarda” e que sua função é ofertar apoio para mães trabalhadoras pobres.

Em suma, é notório nas respostas o quanto o resquício histórico do assistencialismo ainda está presente na Educação Infantil. Assim, mesmo com inúmeros direitos alcançados, no ideário da sociedade essa é uma instituição que possui atribuição voltada ao atendimento dos cuidados. Das quatro famílias entrevistadas, apenas uma (FRE. 02) demonstrou ter, em alguns momentos, indícios do conhecimento da importância da creche frente ao desenvolvimento de seu filho.

⁸ Atualmente e de acordo com a atualização da lei 12.796 de 2013, conforme o Art. 29, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho procuramos apresentar uma investigação sobre a função social atribuída à Educação Infantil na perspectiva de famílias com crianças matriculadas em turmas de berçário e maternal. Nesse sentido, recorremos a dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro famílias com características ligadas ao aspecto da frequência na creche.

Os dados descritos e analisados indicam uma concepção assistencialista na percepção dos pais sobre o atendimento de seus filhos na instituição, pois recaem sobre aspectos que dizem respeito a critérios de vagas para mães trabalhadoras, creches como locais de “guarda” que priorizam os cuidados e a visão das professoras atrelada a figura materna.

Todavia, como mencionado em diversos momentos no trabalho, não é essa a função que a creche deve exercer. Esse contexto necessita estar imerso as práticas pedagógicas que integram cuidar e educar nas ações da rotina, proporcionando experiências compartilhadas entre os indivíduos que nela estão inseridos. Contudo, para que esse pressuposto ocorra é preciso profissionais com uma formação de qualidade centrada nas especificidades da infância.

No entanto, a partir da experiência da pesquisa apresentada nesse artigo, não nos atrevemos a responsabilizar somente as famílias por ainda pensarem dessa forma, pois mesmo após anos a promulgação de leis que alteram e instituem diretrizes para o funcionamento das instituições de Educação Infantil, ainda perpassam entre nas práticas resquícios do caráter assistencialista decorrentes do processo histórico do atendimento à criança pequena.

A partir dos achados da pesquisa, cabe destacar que é possível perceber a existência de diferentes olhares em relação à instituição quando comparamos o nível e a condição socioeconômica da família. Evidenciamos falas que nos levam a caracterizar a instituição como locais públicos de apoio aos pais que precisam trabalhar e não têm lugar para deixar seus filhos ou mesmo condições para pagar uma babá. Logo, esse olhar remete ao imaginário de pessoas sem conhecimento do papel da instituição, uma vez que o histórico assistencialista prevalece no discurso dos sujeitos entrevistados.

A relação da família com a instituição apresentou-se, no caso pesquisado, como uma questão importante a ser problematizada, haja vista que são construídas ideias equivocadas sobre o atendimento recebido por seus filhos. Isso é comum porque as famílias não têm contato direto com a creche, veem quando são convocadas em momentos esporádicos, sempre em reuniões ou quando possuem problemas com a criança.

Outro ponto a ser destacado são as contribuições dessa instância para o desenvolvimento das crianças. Notamos que nem sempre os pais têm conhecimento das atividades desenvolvidas e que acabam recorrendo a rotina para descrever as experiências adquiridas nesse espaço. Assim, compreendem a Educação Infantil como favorável ao desenvolvimento de seu filho por acreditarem que a interação e socialização entre as crianças contribuem de forma positiva. No entanto, quanto à essência do atendimento recebido pela creche, as famílias acabam relacionando aos cuidados com higiene e alimentação.

A pesquisa nos permite afirmar que é preciso construir um diálogo entre a família e a instituição para que a mudança no ideário social sobre o papel das instituições de educação para a infância incorpore entendimentos mais condizentes e conscientes da importância desse espaço para o desenvolvimento da criança. Essa reflexão faz de nós, futuros educadores, os sujeitos mais importantes desse contexto, uma vez que as iniciativas tomadas devem partir de profissionais que também compactuam de melhorias frente ao ideário social construído sobre a função da instituição.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil: na trilha do direito**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 193 p., 2010.

BAHIA, C. da C. S.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R. A relação creche-família na visão de professoras e mães usuárias de creche. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. V.06, n 02, 2011. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4879/4105>, Acesso em: 20, fev. 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, Portugal, 1994.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. (orgs.) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre, Editora Artmed. 2001. p. 13-22.
BHERING, E.; NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Santa Catarina, Vol. 18, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a08v18n1.pdf>>, Acesso em: 23, mar. 2015.

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

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**– Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. ECA (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, Julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>, Acesso em: 03, mar. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução** – Brasília: MEC, SEB, 1998, V. 01.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Formação Pessoal e Social** – Brasília: MEC, SEB, 1998, V. 02.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo** – Brasília: MEC, SEB, 1998, V. 03.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Políticas Nacionais de Educação Infantil**. Brasília, 2006.

CAMPOS, M.M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos**

de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/754>>, Acesso em: 02 fev. 2015.

CAMPOS, M. M.; BHERING, E. B.; ESPOSITO, Y.; GIMENES, N. ; ABUCHAIM, B.; VALLE, R.; UNBEHAUM, S. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v.37, 220p. São Paulo/ SP jan./abr. 2011. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28269>>, Acesso em: 15, jan. 2015.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>, Acesso em: 13, abr. 2015.

DIDONET, V. Creche: a que veio...para onde vai.. **Em Aberto**. Brasília V. 18, n. 73, p. 11-27, Julho, 2001. Disponível em: < <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1107/1007>>, Acesso em: 03, fev. 2015.

FILHO, L. M. F. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, 14(2). 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9787.pdf>>, Acesso em: 12, abr. 2015.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>, Acesso em: 10, jan. 2015.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. **Revista 7-mat** 8, 1999. Disponível em: <http://www.dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat8.pdf>, Acesso em: 20, fev. 2015.

MAISTRO, M. A. Relações creche e famílias, a quantas andam? **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 49-59, jan./jun. 1999.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiros para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª edição, Editora Atlas, São Paulo/SP, 2003.

MOREIRA, C. F. **A criança e a creche: um direito ou uma necessidade?** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, 2009.

MOREIRA, C. **Creche: direito da mãe trabalhadora ou direito da criança?** 2014.

Disponível em: <http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/112347105/creche-direito-da-mae-trabalhadora-ou-direito-da-crianca>, Acesso em: 14, mai. 2015.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**. jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6850/4121>>, Acesso em: 18, jun. 2015.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa**, 2011.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, 95 p. mar. 2009. Disponível: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4023>>, Acesso em: 03, abr. 2015.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Vol. 9, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>, Acesso em: 12, mai. 2015.

ROCHA, E. A. C. A função social das instituições de educação infantil. **Zero-a-seis**. v. 5, n. 7. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/799>>, Acesso em: 02, jn. 2015.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TEIXEIRA, Geiliane AP. S. **A relação família-escola na perspectiva das famílias**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Editora Atlas S.A. 1987.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A INFLUÊNCIA DO SOCIOCONSTRUTIVISMO SOBRE A IDEIA DE INTERAÇÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA

Renato Rodrigues Lima¹

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir a importância da interação no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na modalidade de ensino a distância, em que professor e aluno estão separados pelo tempo e espaço. Para tanto são apresentados conceitos sobre ensino e aprendizagem, com destaque para as ideias do psicólogo Lev Semenovich Vygotsky.

Palavras-chave: Ensino a Distância. Educação. Processo de educação.

ABSTRACT

This study aims to discuss the importance of interaction in the process of teaching and learning, especially in education distance mode, in which teacher and student are separated by time and space. For both are presented concepts of teaching and learning, especially the psychologist Lev Semenovich Vygotsky's ideas.

Keywords: Distance Education. Education. Education process.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento do EaD, ensino a distância, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996) foi o primeiro passo para que esta modalidade iniciasse o caminho de crescimento no Brasil e, o segundo passo, pode-se definir como o resultado dos alunos desta modalidade nos testes e concursos, o qual foi positivo apesar da descrença e quebrou a resistência da sociedade em relação a algo novo.

Atualmente o EaD recebe a atenção da sociedade e das universidades, que vêm criando cursos nesta modalidade de ensino além de promoverem pesquisas científicas para compreensão e desenvolvimento desta área.

Assim, vemos cada vez mais estudos sobre o EaD utilizando conhecimentos já solidificados no campo da aprendizagem, como são as teorias de Piaget e Vygotsky, sendo que nos deteremos às ideias deste último, sobretudo quanto à interação no processo de educação, conforme informações a seguir.

¹ Bacharel em Ciências Econômicas pela Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), com especialização em Gestão Pública pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), especialização em Gestão Empresarial pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e mestrando em Ciências Humanas pela Universidade de Santo Amaro (UNISA). E-mail: rrlimax@yandex.com.

1 O ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL E O SOCIOCONSTRUTIVISMO

De acordo com Lins, Moita e Dacol (2006), os estudos realizados por Vygotsky auxiliam na compreensão da interação no ensino a distância, possibilitando, inclusive, a enumeração das vantagens e desvantagens existentes entre o ensino presencial e o ensino a distância.

O ensino a distância (EaD) não é novo no nosso país, mas foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei no. 9394/96, no artigo 80, que se tornou verdadeiramente reconhecido.

A LDB esclarece que: “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Observando os estudos de Vygotsky, podemos compreender que este pensador contribuiu muito para o pensamento sobre educação, principalmente no que diz respeito à compreensão da relação de interação entre os educadores e educandos, o que pode ser verificado tanto no ensino presencial quanto no campo do EaD.

Todavia, apesar de se acreditar que os estudos de Vygotsky são facilmente conhecidos pelos educadores, percebe-se que na realidade as coisas não ocorrem de maneira tão simples, ou seja, ainda há espaço para estudos, debates e esclarecimentos sobre as ideias deste pensador e suas teorias.

Segundo Cavalcanti et al (2005, p.1), em uma pesquisa realizada com professores da Prefeitura de Curitiba, chegou-se a alguns resultados interessantes, como, por exemplo:

Para verificar se os educadores da rede pública de ensino de Curitiba conhecem estas teorias e se utilizam o socioconstrutivismo, foi feita uma coleta de dados, por meio de um questionário investigativo. A amostra foi composta por 40 questionários respondidos por professores da rede pública de ensino de Curitiba, dos quais 2,5% ainda não concluíram o magistério, 7,5% possuem magistério completo, 22,5% ensino superior incompleto e 67,5% ensino superior completo. A respeito da linha pedagógica que fundamenta o trabalho destes professores foram apontadas três linhas principais; o construtivismo, o socioconstrutivismo e a histórico-crítica. Em relação à divulgação das teorias de Vygotsky, 75% afirmaram conhecê-la e 25% afirmaram não conhecer nada a respeito. Contudo, ainda houve casos em que os respondentes afirmaram desconhecer o autor, mas também afirmaram seguir a teoria socioconstrutivista. O que demonstra que existe um discurso que não necessariamente representa o que ocorre realmente em sala de aula. (CAVALCANTI ET AL, 2005, p.1)

Depreende-se da pesquisa apresentada acima que alguns educadores acabam usando partes das ideias de Vygotsky sem ao menos conseguirem associá-las a este pensador, o que

ocorre no ensino presencial e pode ser transposto para os educadores do EaD, os quais normalmente passaram pelos mesmos cursos de licenciatura em que foram formados os professores e educadores da Prefeitura de Curitiba.

Barbosa (2012) contribui com esta discussão, levantando algumas oportunidades de melhoria nos ambientes do EaD, as quais revelam a necessidade de mais estudos e preparação dos educadores para compreenderem e aplicarem ideias sociointeracionistas contidas nas teorias de Piaget e Vygotsky, a fim de melhorar o ensino e aprendizagem, conforme detalhamento adiante:

- a) Os professores e tutores devem melhorar o aproveitamento dos recursos de Tecnologia da Informação, a fim de potencializar a comunicação e interatividade entre o educador e educando, assim o aluno se sentirá incluído em uma comunidade de educação;
- b) A atividade de mediação no Ensino a distância auxilia o estudante a desenvolver habilidades cognitivas e a buscar novos conhecimentos, o que está relacionado à ampliação do seu horizonte cognitivo e, conseqüentemente, a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal criada por Vygotsky. Esta zona pode ser resumida como fronteira entre o que o estudante consegue fazer apoiado pelo educador e o que alcança com suas próprias forças.
- c) As ferramentas interacionistas no EaD podem ser ilustradas como chats, grupos de discussão, fóruns, troca de e-mails, entre outras ferramentas que ajudam os alunos e os educadores a manterem uma interação frequente, rompendo os obstáculos físicos.

Cabe neste momento um olhar sobre o termo Educação que é muito utilizado mas nem sempre interpretado como deveria, haja vista tratar-se de processo importante na história do desenvolvimento econômico e social da humanidade e que apesar de ser relegada a segundo plano por autoridades políticas de diversas nações em suas políticas públicas, não deixa de ser relevante para melhoria das condições de vida dos indivíduos.

Portanto faz-se necessário compreendê-la em qualquer trabalho de pesquisa cuja pretensão é analisar fenômenos da área de ensino e aprendizagem. De acordo com Machado (2015), a educação pode ser compreendida da seguinte forma:

Para muitas pessoas a palavra educação refere-se ao trabalho que se desenvolve no contexto das unidades educacionais que conhecemos mais popularmente como escolas. Desenvolve-se de forma organizada, em ambientes herméticos, que pouco ou nada se modificaram ao longo dos tempos. Utiliza uma dinâmica simplificada a partir de alguns elementos principais, a saber: aula expositiva, quadro negro (ou lousa), giz, livros didáticos, cadernos, lápis, borracha, canetas, régua, ... Ainda nos conformes

mais básicos e rudimentares percebidos pela maioria esmagadora da população brasileira (e provavelmente mundial também), o objetivo da educação pode ser sintetizado na capacitação de crianças e jovens em conhecimentos fundamentais para a sua sobrevivência e inserção nos contextos em que vivem, como a aprendizagem dos cálculos matemáticos, da linguagem dominante no país (escrita, leitura e fala) e, eventualmente, de alguns outros “conteúdos”, não tão essenciais, mas que podem fazer pequenas diferenças para os estudantes que melhor se apropriarem dos mesmos, como as ciências naturais, a história, a geografia ou as línguas estrangeiras. (MACHADO, 2015, p. 01)

Observa-se que o foco contemporâneo da educação, de acordo com informações do texto, é capacitar os indivíduos para o trabalho e convívio em sociedade mesmo que muitas vezes não consiga atingir estes objetivos.

Para Bruner (1998, p.2) o ato de aprendizagem ou processo de educação, antes do prazer que possa dar, tem o objetivo de ser útil no futuro do educando, pois na visão deste autor “Consiste essencialmente na aprendizagem inicial, não de uma habilidade, mas de uma noção, que pode ser usada como base para reconhecer problemas subsequentes, como casos especiais da ideia inicialmente dominada.”

Este estudioso deixa claro que o processo de transferência de conhecimento “encontra-se no centro do processo educacional, como contínuo alargamento e aprofundamento do conhecimento, em termos de ideias básicas e gerais.”

Os tempos avançaram e a educação não poderia deixar de fazer uso dos novos recursos disponíveis graças aos avanços das tecnologias de informação e comunicação, os quais possibilitaram a junção entre educação e tecnologia, dando origem ao que chamamos de ensino a distância, o qual favorece o aprendizado contínuo independentemente do tempo e distância e foi introduzido no cenário educacional brasileiro a partir LDB e de legislação complementar, como é o caso do Decreto 5622 de 19/12/2005 que informa o seguinte:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”(BRASIL, 2005, artigo 1º.)

Os meios e tecnologias de informação e comunicação servem para auxiliar na interação entre educadores e estudantes, interação esta que é fundamental para o processo de educação.

2 VYGOTSKY E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Analisando textos referentes à interação nos processos de educação, nota-se que entre os mais reconhecidos pesquisadores que abordaram este tema estão Jean Piaget e Lev S. Vygotsky, sendo deste último o enfoque sobre a importância das interações no processo de aprendizagem, como pode ser observado pelo texto sobre a teoria socioconstrutivista, parcialmente transcrito adiante:

Assim como o grande nome do construtivismo é Piaget, a grande referência do socioconstrutivismo é o bielorusso Lev S. Vygotsky (1896-1934).

Para Vygotsky, a natureza humana só pode ser entendida quando se leva em conta o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos. Não existe um indivíduo crescendo fora de um ambiente cultural. Desde o nascimento, o bebê passa a integrar uma comunidade marcada por hábitos, gestos, linguagens e tradições específicas, que orientam os rumos do desenvolvimento infantil.

Para os socioconstrutivistas o papel da linguagem é fundamental. Mais do que uma simples auxiliar do pensamento, ela é uma poderosa "ferramenta cultural", capaz de modificar os rumos do desenvolvimento. Outros sistemas simbólicos, como a linguagem matemática, também são vistos como poderosos instrumentos para o pensar. O processo de aquisição de todos esses instrumentos é essencialmente dependente das interações das crianças com os outros, especialmente com adultos que utilizam e dominam as diferentes linguagens simbólicas.

Isso acontece, por exemplo, no aprendizado da matemática. Inicialmente incapazes de entender os números e as operações, as crianças vão vivenciar inúmeras situações - dentro e fora das escolas - em que estes aparecem. Combinando as experiências, começarão a empregar, inicialmente de forma não convencional, esses símbolos em suas atividades, até adquirirem o domínio de seu uso. A partir daí, sua atividade "espontânea" de resolução de problemas vai incorporar a linguagem matemática específica de nossa cultura. Como se vê, um processo social foi internalizado e passou a fazer parte da atividade psicológica da criança. O mesmo acontece com a aquisição da linguagem. [...] (E. EDUCACIONAL, 2007, s.p.)

Lev Semenovich Vygotsky foi um psicólogo russo que formulou várias teorias importantes para o processo de educação, entre elas o socioconstrutivismo e, até hoje seus estudos têm inspirado pesquisas por todo mundo no campo da educação, inclusive, no Brasil.

Um estudo interessante realizado no Brasil foi conduzido por Cavalcanti (2005) et al em conjunto com outros pesquisadores ligados à Universidade Federal do Paraná (UFPR), os quais analisaram os conhecimentos sobre as teorias de Vygotsky por educadores da rede pública de ensino de Curitiba por meio de um questionário investigativo. Eles descobriram o seguinte:

No que diz respeito ao conhecimento sobre o autor, foram obtidos os seguintes resultados: 75% afirmam conhecer o Vygotsky e 25% afirmaram não conhecer nada sobre as teorias do autor. Na questão que se referia à linha pedagógica a qual seguem, foram mencionadas: a histórico crítica, a construtivista, e, principalmente, a sóciointeracionista. Ainda, 100% dos educadores afirmaram considerar o contexto histórico de seus alunos e as informações que eles já detêm para trabalhar os conteúdos. Alguns resultados encontrados nesta pesquisa vão de encontro à afirmação de Rischbieter: o socioconstrutivismo ainda não está claro para alguns educadores. Pois, apesar da maioria dos professores terem afirmado que conhecem as teorias Vygotsky, grande parte não escreveu nada delas. Ainda, houve três casos em que os

educadores afirmaram seguir o socioconstrutivismo, mas desconhecem Vygotsky. Todavia, também houve casos em que os professores descreveram alguns conceitos principais de suas teorias. Por exemplo: "...Vygotsky prega que a natureza humana só pode ser entendida quando se leva em conta o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos."; "Vygotsky acreditava que o indivíduo só aprende a partir do seu meio socio-cultural e suas relações." ; "Para Vygotsky o sujeito se constrói a partir da relação com o outro, aprende com o outro e com a mediação...". (CAVALCANTI, 2005, p. 6)

Os resultados demonstram que apesar dos professores afirmarem que não conheciam as teorias de Vygotsky, nem seguirem o socioconstrutivismo, acabavam utilizando algumas ideias do autor em sala de aula (CAVALCANTI, 2005) sem se dar conta disso no ensino presencial.

Em relação ao EaD consegue-se dizer que as ideias de Vygotsky podem ser bem aproveitadas no estudo e análise desta modalidade de ensino, considerando-se a importância da interação, que, como já se discutiu, trata-se de algo fundamental no ensino mediado pelas tecnologias de informação e comunicação.

Sobre isso, um estudo realizado por Lins, Moita e Dacol (2006) intitulado como "Interatividade na Educação a Distância", demonstra a importância da interação entre professor e aluno como fundamental para o desenvolvimento do EaD.

De acordo com os autores, utilizando-se as ideias de Piaget e Vygotsky, com base na teoria sócio-construtivista-interacionista, é possível propiciar a experiência do *empowerment* aos estudantes, ou seja, a oportunidade das pessoas compreenderem que é possível fazer aquilo que antes se considerava como impossível, sendo necessário o seguinte:

- a) Um ambiente rico em estímulos intelectuais, com conteúdos contextualizados;
- b) Motivação criada pelo trabalho em equipe, pela interação aluno-aluno e professor-aluno;
- c) Utilização de softwares para objetivos específicos ex: simuladores de voo, para ensinar a pilotar aviões.

Dentre as teorias contemporâneas de aprendizagem a abordagem sócio-construtivista-interacionista aplicada à educação a distância tem despertado a atenção de vários educadores como forma de colocar o EaD no mesmo patamar (ou, quem sabe, até num patamar mais alto) da educação presencial que até hoje tem sido a preferida.

Segundo Lins, Moita e Dacol (2006, p.3-4) os ambientes de rede são um meio para facilitar a interação social, viabilizar a aprendizagem individual através das interações com

um grupo e um meio para possibilitar a criação coletiva de um conhecimento compartilhado e suas vantagens são as seguintes:

- a) Cada estudante pode interagir com o professor e com as bases de conhecimento computadorizadas, assim como é possível interagir também com outros estudantes;
- b) O estudante pode aprender diretamente da base de conhecimento ou através de outro estudante, sem ser necessária a presença física do professor para apresentar o material instrucional.

Neste contexto Lins, Moita e Dacol (2006, p.2) acreditam que os principais desafios do EaD são a “velocidade de transmissão dos equipamentos utilizados para tal (modem, cabos, etc.), capacidade de processamento do meio receptor, versão de software, custo das tecnologias, etc.”

Portanto percebe-se que os desafios do ensino a Distância envolvem componentes tecnológicos, além daquelas dificuldades humanas ligadas ao processo de educação como é o caso do déficit de atenção, dislexia, interação e potencial cognitivo do aluno, o que foi bem lembrado no trecho de texto de Barbosa (2012, p.4), cuja transcrição parcial é feita adiante:

A mediação na EaD, estimulada por suportes tecnológicos, favorece o exercício cognitivo do aluno para adquirir novos conhecimentos com a orientação ou colaboração de outros – professores ou pares – que tenham mais domínio sobre os conteúdos. Tal assertiva conduz à identificação de outro aspecto importante da teoria socioconstrutivista que se refere ao potencial cognitivo do aluno de aprender a partir de interação, no âmbito do que Vygotsky denomina Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se traduz, segundo Daniels (2002, p. 200) como: “A diferença entre o nível de tarefas resolvidas que podem ser desempenhadas com orientação e auxílio de adultos e o nível de tarefas resolvidas de modo independente [...]”

Portanto, pode-se compreender que a teoria socioconstrutivista de Vygotsky auxilia o desenvolvimento do EaD da seguinte forma:

- a) Mostrando que apesar da separação física, a necessidade de interação entre o estudante e o docente permanece como um fator fundamental para o processo de aprendizagem;
- b) Tanto no ensino presencial, quanto no EaD há que se observar que existe a figura da ZDP e, no caso do aluno do EaD, deve existir um incentivo constante para que ele seja o autor de seu próprio processo de aprendizagem, pois sua dedicação e autonomia o ajudarão a apreender mais e melhor nesta modalidade de ensino.

Nota-se assim que o educador deve trabalhar com a perspectiva de ampliar o alcance do conhecimento do estudante, levando-se em conta que cada ser humano é diferente e possui um potencial de aprendizado também diferenciado dos demais.

Ainda, por meio da leitura do texto de Lins, Moita e Dacol (2006) pode-se compreender que com base nas ideias de Piaget e Vygotsky sobre processos de interação no campo do ensino e aprendizagem, tornar-se-ia possível estimular o estudante a uma postura de *empowerment*, na qual este indivíduo entenderia ser possível fazer aquilo que antes se considerava como impossível.

O termo *empowerment* aqui utilizado tem o sentido de empoderamento e ficou conhecido pelo seu uso frequente em textos do pesquisador de educação Paulo Freire que segundo Valoura (2006, p.2) era utilizado pelo educador para referir-se “a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer.”

Todavia, antes do empoderamento, a interação tem grande importância no processo de ensino e aprendizagem e Lins, Moita e Dacol (2006) destacam que é fundamental a existência de um ambiente rico em estímulos intelectuais, com conteúdos contextualizados; motivação criada pelo trabalho em equipe, pela interação aluno-aluno e professor-aluno; utilização de softwares para objetivos específicos.

Percebe-se, ainda, que a experiência do empoderamento tem relação direta com a ideia de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, ou seja, a diferença entre o que o aluno atingiu em termos de aprendizado e o potencial que possui para evoluir.

O que ficou claro a partir das pesquisas analisadas é que o EaD, apesar de trabalhar com diversas ferramentas de tecnologia, como *chats*, fóruns, vídeos e outras ferramentas da tecnologia de informação e comunicação (TIC), não deixa de espelhar as relações humanas que são ricas e podem produzir o conhecimento, desde que se observe a importância das interações humanas que não podem ser postas em segundo plano, haja vista que a tecnologia é apenas uma ferramenta e não um fim em si mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo sobre a influência da interação no ensino e aprendizagem em cursos à distância, pode-se perceber que as ideias de Vygotsky, apesar de tanto tempo decorrido entre as suas pesquisas e o aprofundamento do EaD no mundo continuam auxiliando atuais e

importantes para compreensão dos fenômenos do campo do ensino e aprendizagem, seja na modalidade presencial ou à distância.

Observou-se durante a pesquisa que a teoria socioconstrutivista de Vygotsky auxilia o desenvolvimento do EaD na medida em que mostra que:

- Apesar da separação física, a necessidade de interação entre o estudante e o docente permanece como um fator fundamental para o processo de aprendizagem;
- Tanto no ensino presencial quanto no EaD há que se observar que existe a figura da zona de desenvolvimento proximal e, no caso do aluno do EaD, deve existir um incentivo constante para que ele seja o autor de seu próprio processo de aprendizagem, pois sua dedicação e autonomia o ajudarão a apreender mais e melhor nesta modalidade de ensino.

Concluindo, apesar do uso intenso da tecnologia de informação e comunicação as relações humanas continuam vinculadas à características individuais que personalizam as interações entre os indivíduos, as quais variam de acordo com o grau de instrução, idade, sexo etc.

É importante compreender e aceitar as diferenças entre os indivíduos, o que se configura na ideia da zona de desenvolvimento proximal, porque assim compreende-se que cada pessoa tem uma condição atual de conhecimento e pode avançar, desde que seja apoiada para desenvolver seu potencial.

FONTES

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**: regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em 10 ago. 2015

E. Educacional site (2007). **Socioconstrutivismo**. Disponível em <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9593>. Acesso em: 2 ago. 2015

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 01 set. 2015

REFERÊNCIAS

LINS, Rubervan Medeiros; MOITA, Márcia Helena Veleda; DACOL Silvana. **Interatividade na Educação a Distância**. XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006. Disponível em

http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540364_8555.pdf . Acesso em: 08 marc. 2015

ARAÚJO, Maria Dalva de Oliveira; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **O sociointeracionismo no contexto da EAD: a experiência da UFRN**. Eduepb ano Disponível em <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-08.pdf> . Acesso em: 03 jun. 2015

BARBOSA, Cláudia Maria Arôso Mendes. **A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva**. **RBAAD**, V.11, 2012 Disponível em http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_07_v112012.pdf . Acesso em: 26 fev. 2015

BRUNER, Jerome. **O processo da educação (1998)**. Disponível em http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=284. Acesso em: 10 ago. 2015

CAVALCANTI, Roberta Ferreira; ALMEIDA, Solange Regina Silva; GODOY, Rosângela Alves de; DINIS, Nilson Fernandes. **Apropriação das Teorias de Vygotsky por professores da Rede Pública de Ensino de Curitiba**. EDUCERE 2005. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI045.pdf> . Acesso em: 27 fev. 2015

MACHADO, João Luís Almeida. **O que é Educação? Reflexões necessárias sobre essa nobre área de atuação**. Site Planeta Educação. Disponível em http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/1lpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/01/o_que_e_educacao.pdf . Acesso em: 30 ago. 2015

VALOURA, Leila de Castro. **Paulo Freire, o autor brasileiro do termo Empoderamento, em seu sentido transformador**. http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Comportamento_organizacional/empowerment_por_paulo_freire.pdf . Acesso em: 14 set. 2015

ENSINO DAS CIÊNCIAS NO MUNDO VIVIDO: A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DE MERLEAU-PONTY

Denis Oliveira Silva¹

José Camilo Ramos Souza²

RESUMO

A epistemologia de Merleau-Ponty, para o mundo das ciências, ajuda resgatar a percepção e o sentir no mundo vivido, das quais possuem por indicação relações com a significação existencial, cuja, a percepção é o movimento que temos para percebê-lo e situarmos-nos como sujeitos. Este texto busca refletir como o mundo vivido explicitado nas obras *Conversas – 1948* (2004), e *Fenomenologia da Percepção* (2011) contribuem para o ensino das ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudantes entendam que a ciência é a explicação, observação do mundo em construção, existe porque o ser humano faz com que tenha significado, que a fonte primária desse saber, são suas percepções do mundo vivido. Em um mundo que existe, antes de qualquer cientista fazer observação, e coloque-o sobre investigação. Que o ensino das ciências, estimule os estudantes, a reaprenderem a verem o mundo, a partir da percepção, apropriando-se do saberes construídos. Assim, a sala de aula, seja um espaço de construções de significados, de relações existenciais entre os sujeitos, que façam da ciência a expressão segunda desse mundo, como Merleau-Ponty apontou. Situação que o ensino das ciências, estimule os estudantes, a reaprenderem a verem o mundo, a partir da percepção, aproprie-se dos saberes, sabendo que a ciência só tem significação na relação com a prática de existência humana.

Palavras-chave: Percepção. Existência. Significância. Mundo da ciência.

RESUMEN

Epistemología de Merleau-Ponty, al mundo de la ciencia, ayudar a rescatar a la percepción y la sensación en el mundo vivido, que tienen unas relaciones nominales con significado existencial, cuya percepción es el movimiento que tenemos que verlo y situarnos -En como sujetos. Este texto pretende reflejar cómo vivió el mundo explícita en las Conversaciones de obras - 1948 (2004) y la Fenomenología de la percepción (2011) contribuir a la enseñanza de la ciencia en los primeros años de la escuela primaria. Los estudiantes comprenden que la ciencia es la explicación, la observación mundial en construcción, existe porque las causas humanas ha hecho que la principal fuente de este conocimiento son sus percepciones del mundo vivido. En un mundo que existe antes de cualquier científico que la observación y colocarlo en la investigación. La enseñanza de la ciencia, animar a los estudiantes a aprender de nuevo a ver el mundo de la percepción, la apropiación de los conocimientos construidos. Así, el aula, es un espacio de construcción de significados, relaciones existenciales entre los sujetos que conforman la ciencia de la segunda expresión de este mundo, como Merleau-Ponty señaló. Situación que la educación científica, fomentar en los estudiantes que volver a aprender a ver el mundo de la percepción, hacerse con los conocimientos, sabiendo que la ciencia sólo tiene sentido en relación con la práctica de la existencia humana.

Palabras clave: Percepción. Existencia. Importancia. Mundo de la ciencia.

¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências na Amazônia. Graduado em Pedagogia. E-mail: denissilvamestrado@outlook.com.

² Doutor em Geografia Física na Universidade de São Paulo – USP. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: jcamilodesouza@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Abordar a percepção de mundo a qual Merleau-Ponty, referiu-se nas obras *Conversas – 1948* (2004), e *Fenomenologia da Percepção* (2011), são situá-las na essência com o mundo vivido, na qual cada sujeito, vive e percebe, mas, que é estimulado pelo pensamento objetivo, utilitário da ciência, a esquecer sua sensibilidade, sua percepção do mundo existente. Entendia-se como ações insignificantes para a construção do campo científico, que apenas considerava as leis formuladas por ela, como absolutas e suficientes em si mesmas, não se importando com que os sujeitos percebam sobre o mundo vivido.

Mundo vivido, construído pelos sujeitos, que são a ação, a transformação realizada pelo agir antrópico, e dos outros seres vivos sobre o mundo. O viver, expresso nas relações diárias, cotidianas, no trabalho, no comunicar com o outro, nas brincadeiras realizadas entre as crianças, nos objetos construídos pela ciência, que modificam o existir, que possibilita criar significados sobre tudo o que é feito.

Atitudes que vão construindo o mundo em que vivemos numa relação de percepção do que sentimos, vão significando o existir, e criando coisas, por meio das experiências vividas. Nesse momento para a ciência o homem era visto como um objeto, que apenas aplicava as leis, que fazia as observações para a aplicação das leis ao objeto de investigação, com hipóteses testadas, com objetivos de validar como verdade ou não.

Merleau-Ponty considera o mundo vivido, construído pela percepção de cada sujeito, que constrói o mundo através da experiência, e compreende o mundo da ciência, como um saber que explica e transforma o que existe considerada por ele como um saber secundário, de um mundo existente, antes de qualquer análise científica. Consideramos que a percepção que Merleau-Ponty, tinha sobre o mundo vivido, da qual compreende o mundo da ciência, como saber secundário da construção dele, ajuda no processo de inserção do ensino das ciências nas escolas, para que o professor e o estudante percebam-se como sujeitos, construtores de infinitas possibilidades de interpretações sobre o mundo em que vivem, apropriando-se de saberes sócio científico, e dos saberes culturais, que através do tempo aprendam que a ciência, é realizada sobre as experiências reais do mundo, onde estão situados.

1 O MUNDO VIVIDO RELACIONADO AO MUNDO DA CIÊNCIA

Esboçar neste texto todo o pensamento de Merleau-Ponty seria pretensão, pois são obras vastas de epistemologia, ontologia de um autor singular no pensamento moderno, que compreendeu a essência como fonte de aprendizado para explicar um mundo que existia antes mesmo de refletir e de sistematizar o conhecimento encontrado em suas obras.

Entendia que era a fonte absoluta de todo o aprendizado, compreendia que o mundo não estava pronto, mas, está a sua volta para percorrê-lo com o olhar, aprendendo tirar considerações a partir do que vivia e sentia.

Contribuições significativas para reaprendemos, perceber o mundo em que vivemos, com percepções que resgatem a significância do mundo que está em torno de nós, situando-nos como seres construtores dele, dando a ciência, o caráter secundário, das explicações sobre o que vivemos, e sentimos, onde não precisaríamos no primeiro momento consultar um físico, ou biólogo, para nos ensinar o que é uma floresta, quais os motivos de uma fruta cair no chão, mas, compreender que o mundo da ciência, é tão importante que o mundo cultural nos oferece, para nos apropriarmos dos saberes construídos socialmente.

O ensino de ciências, na escola tem sido um objeto distante das vivências dos estudantes, envolvê-los de maneira criativa ao ensino-aprendizagem tem sido foco de pesquisas de variados temas, com diferentes abordagens, epistemológicas e ontológicas.

Sobre esses argumentos, escolhemos para contribuir com a construção do ensino das ciências, a epistemologia de Merleau-Ponty, entende que o mundo está para ser feito, cada sala de aula, cada estudante tem seu mundo, mesmo que vivam na mesma casa, na mesma comunidade, mas, cada ser humano tem a percepção singular de algo, aprende a partir de seu mundo do que vive, no mundo que está a sua volta, que as ciências são aprendizagens que fazem parte da percepção, inflige que o sujeito compreende o mundo a partir de uma visão dele, do que viveu, aprendeu, percebeu no processo de existência ontológica, para depois compreender o mundo das ciências.

Inserir propostas que os escritos de Merleau-Ponty (2011), apareçam nas práticas de ensino, requer compreender a essência do mundo dos sujeitos que estão no processo de escolarização, por entender que para perceber algo no mundo o estudante, vive a experiência, para compreender que o mundo está em seu entorno está para ser construído, inserindo nessa relação o mundo científico, como saber que representa explicações do mundo vivido, ensiná-los, que a percepção, o vivido deles é a fonte de todo o conhecimento que irão aprender por todas suas vidas. Incentivá-los a reaprenderem a verem o mundo vivido, através de relações

com conhecimentos sócios culturais, sócio científico, por meio de trocas de experiências conectadas ao local de vida.

Local de vida, chamado por Merleau-Ponty de mundo vivido, ou mundo cultural, possibilidades que o professor, tem para inserir no processo de ensino, que o pensamento científico, não seja ilustração definitiva do aspecto observado, colocado sobre hipótese do rigor científico, mas, compreenda-se que a ciência é um saber aprendido através da percepção do sujeito, são relações realizadas no mundo existente.

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3)

Aprender e ensinar que o universo da ciência, é um processo construído no mundo vivido que existe porque há sujeitos que fazem com que o mundo tenha existência, a ciência é a expressão que investiga, conhece, inventa, a partir de essências, formadas a partir de representações, realidades, imbricadas em relações de subjetividades, e objetividades, intrínsecas ao mundo vivido do sujeito, que estar e percorre com seu olhar, no mundo que está em torno e começa a existir para ele.

A percepção uma essência que Merleau-Ponty, valoriza no processo de aprendizagem, uma ação revelada pelos sentidos de cada um, inserido no mundo, que vai construindo-se através de subjetividades, vividas e percebidas com intencionalidades, não como objetos neutros como repasses de informações de gerações a gerações, como conhecimentos estáticos, que não sofrem inferências de subjetividades, apenas de objetividades, determinadas pela cientificidade, através dos métodos empregados pelos cientistas que acreditavam ou acreditam que as ciências são elementos isolados do mundo vivido. Esse argumento nos remete ao que Merleau-Ponty, argumentou em uma das sete conferências, encomendadas pela Rádio Nacional Francesa em 1948, nas quais foram escritas no livro *Conversas – 1948*. “Reconhecer, na ciência e nos conhecimentos científicos, um valor tal que toda nossa experiência vivida no mundo se encontra imediatamente desvalorizada [...]” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.2).

Identificou que nas ciências, a experiência o que as pessoas viviam eram desvalorizadas, retirada de maneira intencional do processo de construção do campo científico, que só era válida a compreensão, validada pelos métodos científicos, aceitos pelos cientistas, que entendiam que para fazer ciência, precisava-se isolar do contexto onde vivia,

para que não tivessem interferências subjetivas, e que também separavam o objeto que pesquisavam do contato externo ao mundo da ciência.

Em decorrência dessas maneiras de fazer ciências, foi entendido que o mundo percebido, o que o sujeito sente, através de ações, na existência construída pelo seus sentidos, para viver no mundo que está para ser feito, esse mundo foi estimulado a ser esquecido, ignorado no momento em que entenderam que para aprender um conhecimento científico, precisava-se esquecer o mundo da percepção, onde o ser humano abre seus olhos e começa olhar o mundo que está a sua volta.

Sentido esse que Merleau-Ponty, aponta que a ciência só será construída no mundo vivido, a partir do momento que ela for interpretada como secundária na vida dos sujeitos, e não como um elemento primário. A percepção subjetiva de cada sujeito é a fonte para aprender, viver, construir o mundo vivido, dando-os a possibilidade de imaginar a significação mundo, demonstrado quando entende a linguagem utilizada, a significação de algo, porque antes de ter ações, teve experiências anteriores que dão sentido ao que está em torno no momento que precisa da informação sobre alguma coisa.

Entender que a ciência é construída no mundo vivido ajudará o ser humano perceber as potencialidades que ela ainda poderá alcançar, muitos entendem a ciência como algo primário, superior aos outros conhecimentos, colocados como supremos, e que podem explicar, deduzir sobre todas as evidências encontradas no mundo percebido. Dá outros ângulos de significados a ela, partir de compreendê-la como secundária, e que ela é uma explicação, interpretação do que existe no mundo vivido, e que o mundo percebido não é certo nem errado, mas colocá-lo como auxiliador na construção do mundo científico, poderá possibilitar a ciência alcançar, campos ainda não alcançados, a ciência não é apenas objetividade, sistematização de métodos válidos, empregados por cientistas que estudaram seus métodos para aplicá-los ao mundo vivido.

Merleau-Ponty (2011) aponta que a ciência emprega seus métodos ao universo aceito por ela, para legitimar suas verdades dando uma falsa visibilidade ao percebido, mascara a subjetividade, dentro de ações de investigações, que utilizam o visível na relação do que se aprende com os olhos e o sensível o que se aprende pelos sentidos. Objetiva ignorar o percebido quando o ser humano pensa o objeto visto, que através de sua percepção, constrói suas considerações sobre o mundo percebido, que não se esgota ao que ele ver, sente, mas, compreende que sua percepção é apenas um ângulo de aprendizado, no mundo em construção.

Porque, entende que o mundo que está em seu entorno está em construção, e ele como um ser existente, vão ao encontro, sustenta suas considerações a partir do que percebe,

vive no contexto que está situado, compreende que sua percepção é uma consideração sobre alguma coisa, que faz parte de um campo mais amplo, que vai além do percebido.

Ângulos de existência, que antes de empregar qualquer método científico, o mundo já existe, na aceção dos sujeitos que fazem com que ele exista, através de seu encontro com ele, e que todos os instantes modificam.

Sentido esse que a ciência não compreendeu, quando não percebeu que o mundo já existia, antes de qualquer interpretação sistemática, proferida pelo seus argumentos baseados em teorias, organizadas por cientista que pensavam no cogito de Descartes, penso, logo, existo.

Pensamento preponderante, por muito tempo no mundo da ciência, compreendia que a partir da empregabilidade da rigidez, observações, neutralidade nas análises, conseguiram formar uma ciência que seria a verdade, para ser transmitida na sociedade.

Na obra Fenomenologia da Percepção (2011), Merleau-Ponty, aponta que o mundo vivido, é onde a ciência é construída, que ela tem significado, no momento que a percepção do sujeito esteja situada sobre ela, compreenda que o mundo da ciência são relações existenciais com o vivido no local de vida.

Os sujeitos associam a construção de outras possibilidades de existências, a outras experiências, que não são inferiores nem superiores ao presente, mas que ajudam a construir o mundo vivido, nesse processo utilizam-se os olhos o que significa para Merleau-Ponty (2011), o visível, outro componente seria os sentidos, significa sensibilidades.

Sentido que Merleau-Ponty (2004), argumenta que o mundo da percepção, nos é revelado pelos nossos sentidos e pela experiência vivida. Apontamentos que explicam que a construção da existência tanto no mundo da ciência, e do mundo vivido, são objetos perceptivos intencionais, que tem significado percebido pelos nossos sentidos, ou pelas experiências vividas, inserindo-se numa relação de estar no mundo, para perceber que:

As coisas não são, portanto, simples objetos neutros que contemplaríamos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis, e é por isso que gostos de um homem, seu caráter, a atitude que assumiu em relação ao mundo e ao seu exterior são lidos nos objetos que ele escolheu para ter à sua volta, nas cores que prefere, nos lugares onde aprecia passear (MERLEAU-PONTY, 2004, p.23).

Compreender que o mundo é construído a partir de vontades, e escolhas de homens, que utilizaram em alguns momentos a ciência, como um dogma, que não consideravam os saberes que não eram sistematizados pelo rigor metodológico científico, e nem pela

epistemologia que regia em certo tempo a maneira de fazê-la, compreenderam-se na razão de escolher a ciência como saber absoluto, total, e excluir o percebido no mundo vivido.

Merleau-Ponty considera a importância do mundo vivido em associá-lo ao mundo da ciência, pois, assim como argumentava que o homem escolhia as coisas para estarem em volta dele, no mundo da ciência, havia as preferências dos que a faziam em escolher o que gostariam de colocar nas pesquisas, nas escolhas dos objetos passíveis de investigações.

O mundo vivido, não existe apenas para contemplarmos, como um objeto neutro, que espera a consideração da ciência sobre ele, mas, que existe porque estamos ali para conhecê-lo, sustentá-lo a partir de meu olhar em volta dele, que minhas experiências, vão ao encontro desse mundo existente.

Essência que somos tentados a esquecer, por um pensamento utilitário e objetivo, por uma ciência dogmática, que considera apenas seus métodos como verdades, exclui o mundo vivido, o percebido pelos sujeitos.

Saber construído através de pensamentos que consideravam a ciência, como fonte da verdade, independentemente de quem a formulava, importava fazê-la como se não houvesse nenhuma interferência subjetiva, percebida na existência, mas, compreender a realidade, como neutra, passiva apenas de hipóteses científicas.

Compreensão que a ciência, bastasse para si mesma, através de hipóteses, observações, realizadas pelo ser humano, entendia-se como possuidor capaz de formular, conhecimento entendido como soberano, que não considerava o mundo cultural, representado pelas ações do sujeito.

[...] um homem rematado, destinado a ser “senhor e possuidor” da natureza como dizia Descartes, capaz, assim, por princípio de penetrar até o ser das coisas, de constituir um conhecimento soberano, de decifrar todos os fenômenos e não somente os de natureza física, mas ainda aqueles que a história e a sociedade humana nos mostram [...] (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 33).

Ciência que não considerava o significado do ambiente que estava inserida a realidade, compreendia as conclusões realizadas pelos métodos científicos como definitivas, absolutas, que apenas precisavam ser regidas por leis físicas, movimento comandante das ações do mundo vivido. Sistematizações inventadas pelos cientistas entendiam que para fazer ciência, não deviam ter subjetividade, mas, objetividade imbricada nas teorias.

O homem entendido nesse momento, como um ser que não precisava de pesquisas para descobrir suas manifestações, Merleau-Ponty (2011), um sujeito que não importava para o mundo da ciência, desvalorizado.

Merleau-Ponty (2011) aponta uma trajetória inversa do que a ciência, trilhava, entendeu que a ciência, está no mundo, e que suas relações são existenciais a outros campos, dando sentido que ela não bastava para si mesma, mas, compreender-se como uma percepção, realizada a partir do vivido, percebido, no mundo cultural que influencia, a construção sócio científica, em estruturas que não se limitem a leis físicas e matemáticas, perceber que o ser humano não é a síntese delas, mas, “que caminha em direção a eles e os sustenta” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3), que está ali para percorrer com seus olhos a realização, e construção dela, com significados apropriados pelos sentidos, na qual remete a cada sujeito, pensar sobre sua existência, nas vontades, nos sonhos, da quais o compõe como ser vivente, que ver, percebe um mundo a sua volta e a si mesmo, como descobre-se no mundo que aprende a partir do seus sentidos, da cultura que está inserido.

Representamos na figura 1, uma síntese, das considerações apresentadas anteriormente, sobre o mundo vivido, e os adjetivos para a existência da percepção do sujeito, na construção de significados, que ajuda a reaprender a perceber o mundo da ciência de outra maneira.

Maneira que inverte o sentido dado à ciência, como saber absoluto e superior, mas Merleau-Ponty (2007; 2011), expressa que temos que reaprender a perceber o que sentimos, vivemos, e valorizar nossa percepção, manifestada pela sensibilidade, na convivência social e individual, relações mútuas que estão presentes, no saber e na ação do percebido no intermundo (MOUTINHO, 2004), que nos rodeia, com todos os significados que existem e são construídos por nós.

Intermundo local de relações humanas e significados, realizado no movimento de sensibilidade e inteligibilidade do que vemos, ouvimos, sentimos proporcionados pelos sentidos, olfato, paladar, visão, tato, audição, que possibilita experimentarmos e criar significações sobre o que fazemos, aprendemos com influências de orientação cultural do lugar de onde nos situamos.

“Merleau-Ponty não para de dizer, que perceber não é ver de parte alguma e que o ser humano não é um *kosmotheoros* desengajado. Percebe-se sempre a partir de algum lugar, em um corpo finito, e não do ponto de vista de deus” (BIMBENET, 2012, p. 253).

Lugar do pensar, aprender, ensinar, viver que intermedeia a existência do sujeito, no fazer do movimento do corpo, que é meio que temos para sentir tudo o que realizamos no mundo vivido, que proporciona a partir da percepção, perceber os atos expressos no mundo, se transformando numa práxis de ato em primeira pessoa. Percebidos no decorrer da existência de cada sujeito, ato feito no transcorrer das experiências.

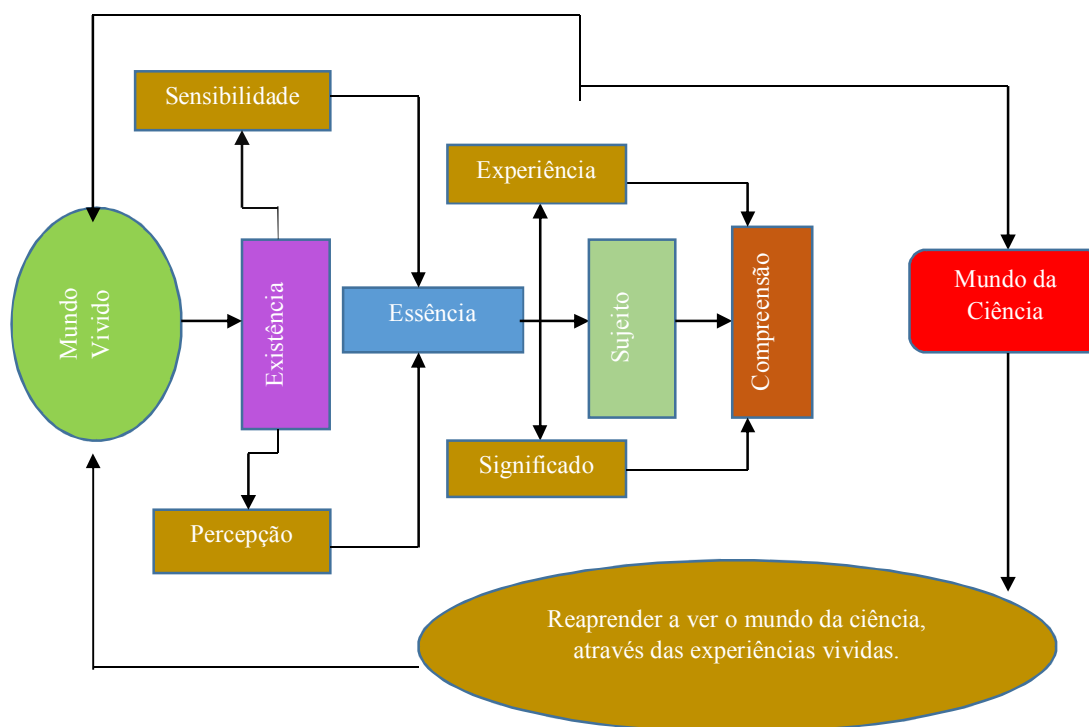


Figura 1: Representação do Mundo vivido ao mundo da ciência, a partir de Merleau-Ponty.
Fonte: Silva; Souza, 2015.

2 PERCEPÇÃO DO MUNDO VIVIDO COM O ENSINO DAS CIÊNCIAS

Sentido esse que Merleau-Ponty (2004), aponta que a ciência, hoje não tem mais esse significado de acreditar que seu saber é infalível, absoluto, dogma que aos poucos os cientistas abriram portas para o sentido, percebido, antes realizado pelos campos das artes, da filosofia contribuíram de maneira fundamental para que a ciência se percebesse em outras possibilidades de existência, compreendendo-se que faz parte de um campo maior que é o mundo cultural.

A história da constituição é a história da passagem da multiplicidade à identidade. Assim, em vez de dizer que a percepção é uma “ciência iniciante”, o que lança sobre ela objetividades que em verdade ela constitui, será preciso dizer, ao contrário, que a ciência “é uma percepção que esquece suas origens e se crê acabada” (MOUTINHO, 2004, p. 279).

A ciência existe porque o ser humano é sujeito perceptivo, que possui subjetividade, interligada a experiência que vive nas trajetórias pessoais por meio de conexões do mundo vivido de outros sujeitos.

Ensinar ciências aos estudantes é compreender, que são possuidores de mundos culturais, que determinadas coisas tem sentidos, significados construídos socialmente, expressos nas maneiras de viver, interpretar, representar diante de situações que aparecem nas trajetórias de suas vidas, mesmo que tentem esquecer, ou não tentem inserir o que aprendem no mundo vivido, essas experiências estarão presentes, nas suas opiniões e atitudes. Percepção que Merleau-Ponty, indica que estão intrínsecas, a nossa existência.

Posso fechar os olhos, tapar os ouvidos, mas não posso deixar de ver, nem que seja o negro dos meus olhos, de ouvir, nem que seja este silêncio, e da mesma maneira posso colocar entre parênteses as minhas opiniões ou minhas crenças adquiridas, mas, o que quer que eu pense ou decida, será sempre sobre o fundo daquilo que anteriormente acreditei ou fiz (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 529).

A essência do mundo vivido são significações do mundo percebido, em que o sujeito se faz presente, aprendendo as relações dos saberes que estão nele, por meio da intersubjetividade. Relações que nos ensinam a perceber o que está a nossa volta, através dos nossos sentidos que não param de funcionar, mesmo quando decidimos fechar os olhos, fechar os ouvidos, são imbricações de sentir como ser humano, que possui consciência, mesmo quando decide não perceber, já se torna a percepção de uma ação, motivada por intenções.

O aprendido anteriormente, não se torna passado para nossas percepções quando nos colocamos como sujeitos do conhecimento, pois, quando entendemos a significação de uma palavra ou uma coisa aprendemos a utilizá-la a partir de nossas experiências, que nos dão possibilidades de entendemos outras significações do mesmo objeto.

Isso será possível, porque os atos de o que acreditávamos, estão presentes na essência existencial de cada sujeito, no momento que compreendemo-nos que “todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 280).

Envolvemos o aprendido nos escritos de Merleau-Ponty, no saber construído no ensino das ciências que a significação do mundo seja primordial para que o estudante perceba o mundo vivido, como fonte de aprendizado como horizontes infinitos de interpretações de percepções do que vive, aprende, dentro de possibilidades que se entenda como construtor do mundo em tudo que existe.

O mundo do estudante seja o princípio para ensinar ciências, o professor ao construir o processo de ensino na sala de aula, compreenda que o aprender envolve perceber o mundo que está a sua volta. E que o estudante, tem um mundo vivido, onde constrói significados sobre a sua existência, que para ele a floresta tem um significado, e para a ciência pode ter

significados parecidos, ou diferentes, e que o professor como sujeito, possuidor de sensibilidades e percepções, pode aproveitar o saber adquirido do estudante no mundo vivido, para que se apropriem do mundo da ciência através de relações existenciais.

Relações existenciais, que são realizadas todos os dias nas expressões do agir humano, que são saberes dos quais são aprendidos e praticados nas experiências adquiridas no viver.

O corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema. Quando caminho em meu apartamento, os diferentes aspectos sob os quais ele se apresenta a mim não poderiam aparecer-me como os perfis de uma mesma coisa se eu não soubesse que cada um deles representa o apartamento visto daqui ou visto dali, se eu não tivesse consciência de meu próprio movimento e de meu corpo como idêntico através das fases desse movimento (MERLEAU-PONTY, p. 273).

O ser humano está no mundo para viver e construir significados, que são conectados ao lugar de vivência da qual está diante de si, no ato de percepção sobre o que existe, e poderá vir a existir. Ação possível pela conexão entre o interior do sujeito com o mundo vivido, da qual percebe as relações, e está presente nelas de várias maneiras como, ao ver uma ação, agir nela, ou outra que faça parte ou não de uma estrutura para alcançar algo.

Relação que não inflige apenas ver o mundo vivido e percebê-lo, mas está imerso, na qual decide ou não agir para transformar, ou manter como está. Mas, toda ação envolve uma percepção e um agir, que talvez o sujeito não perceba, mas constantemente seu ato de existir no mundo envolve intenções perceptíveis ou não. Como o nascer e o morrer, que o próprio sujeito não sabe contar, descrever essas ações presentes em sua história, mas que fazem e fizeram parte da trajetória da existência do ser, mesmo que não tenham consciência.

A percepção é a ação de perceber algum objeto, pensamento, tradição, conhecimento científico, e dá significados a eles, por meio do exercício do pensamento, que relaciona com a história, sentimento, do contexto de vivência, da cultura aprendida, representadas na criação do mundo percebido do sujeito.

Movimento que nos dá consciência de quem somos, na práxis de existência no que fazemos no contexto de vida. O estudante não seja um ser passivo na sala de aula, sinta no movimento, no ato do professor ensinar o desdobramento do ensino científico, relacionando-se com a trajetória de vida do lugar onde mora, e com a própria trajetória pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo percebido interpretado nas obras de Merleau-Ponty ensina-nos a olhar, sentir o mundo em que vivemos além das aparências, demonstrando que as experiências são fontes essenciais para construir significados individuais e coletivos.

Perceber além das aparências é colocar o mundo em que vivemos em dúvida, ver as práticas de vida como significados construídos socialmente, investigando as razões de existência, para que faça o exercício de descobrir as intenções motivadoras e quem são os sujeitos envolvidos nas relações intermundo.

Experiências que a ciência se esforçou para rejeitar, mas a subjetividade está presente conosco, porque sempre iremos partir de um lugar para aprender, construir algo. Ensina que se a ciência aproveitar com intensidade o mundo percebido poderá alcançar campos epistemológicos ainda não compreendidos, desde que valorize as histórias de vida no mundo percebido.

Ensinar princípios como Merleau-Ponty aponta ajudará o professor na sala de aula, a perceber que o estudante possui saberes aprendidos no mundo vivido transformado em percepção do que vive.

Mundo de relações intersubjetivas construídas no ambiente de vida, local de aprendizagem e ensino por meio das vivências que demonstram como agir no contexto social. A escola enfatize nas práticas de ensino o mundo percebido pelos estudantes para que sejam transformados em relações com o mundo da ciência, percebendo que a ciência é a expressão segunda das experiências vividas.

Os professores na práxis de ensino das ciências venham a compreender que a ciência é um elemento secundário, na existência do mundo, reaprenderam a sentir, perceber o que vivem através da essência existencial. Sintam o mundo que está a sua volta como em construção, que por meio das experiências aprendam os significados que existem no mundo vivido ao mundo da ciência, oportunizará realizarem relações entre os saberes.

Compreendam que a fonte de todos os saberes são as percepções construídas no mundo vivido, que são sujeitos que caminham em direção, sustentando-os, são eles que estão para percorrer, com seus sentidos o mundo vivido, do qual a ciência é expressão segunda.

A percepção de algo não nos revelara todas as significações que existem, mas no exercício da práxis e nas inter-relações com outros sujeitos é possível compreender aquilo que queremos.

A escola seja um espaço de comunicação significativa, que a essência possa ser os significados que as crianças realizam no mundo vivido, para que entendam o sentido das ciências no lugar em que vivem, compreendam a importância de utilizar os sentidos para que pensem nos significados existentes e criem outros, por meio das experiências.

Referências

BIMBENET, Etienne. Como seria ver como um ser humano? Traduzido por Júlio Canhada.

Dois pontos. Curitiba, São Carlos, vol. 9, n. 1, p. 251-265, abril, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908-1961. **Conversas, 1948.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Fenomenologia da Percepção.** 4^a ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MOUTINHO, Luiz Damon Santos. O sensível e o inteligível: Merleau-Ponty e o problema da racionalidade. **Kriterion.** Belo Horizonte, n° 110, p. 264-293, dez, 2004.

EDUCAÇÃO E ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO PENSAMENTO DE IMMANUEL KANT

Luciele da Silva¹
Celso João Carminati²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo a reflexão sobre as contribuições do pensamento de Immanuel Kant (1724-1804) para o ensino e a aprendizagem da filosofia. A relevância do pensamento de Kant através de sua ideia de desenvolvimento humano e de conceitos como autonomia, emancipação e disciplina tornam-se importantes instrumentos de análise na medida em que se faz necessário repensar constantemente as finalidades da educação e o papel da filosofia no processo educativo. É válido acrescentar que Kant não se dedicou exclusivamente a escrever sobre educação, porém em algumas de suas obras é possível encontrar indícios de sua preocupação com a formação do homem que aqui tomamos como base para relacionarmos alguns de seus conceitos com a educação escolarizada e especificamente com o ensino de filosofia. A partir da análise concluiu-se que, de acordo com Kant, a filosofia é uma atividade racional e que, portanto, não pode ser ensinada. Sendo assim, o trabalho filosófico em sala de aula pressupõe a não redução da filosofia a um simples repertório de saberes já que ela deve estar direcionada para o reconhecimento do aluno como um ser pensante e autônomo.

Palavras chave: Immanuel Kant. Educação. Ensino de filosofia. Esclarecimento.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the contributions of the thought of Immanuel Kant (1724-1804) for the teaching and learning of philosophy. The relevance of Kant's thought through his idea of human development and concepts like autonomy, empowerment and discipline become important analytical instruments to the extent that it is necessary to constantly rethink the purposes of education and the role of philosophy in the educational process. It is worth adding that Kant is not dedicated exclusively to write about education, but in some of his works it is possible to find evidence of his concern for the formation of man here take as a base to relate some of its concepts with school education and specifically with philosophy of teaching it. From the analysis it was concluded that, according to Kant, the philosophy is a rational activity and therefore can not be taught. Thus, the philosophical work in the classroom assumes no reduction of philosophy to a simple knowledge of repertoire since it should be directed to the recognition of the student as a thinking and autonomous.

Keywords: Immanuel Kant. Education. Teaching philosophy. Clarification

¹ Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM; Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar e mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC. E-mail: luciele.filo@yahoo.com.br.

² Doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: cjarminati@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Na Grécia antiga as preocupações daqueles que se dedicavam a filosofia estavam direcionadas principalmente para o questionamento da ordem estabelecida, da origem das coisas do mundo e da busca ao conhecimento racional da natureza. Os primeiros filósofos buscavam a melhor maneira de compreender o mundo e os próprios questionamentos a partir da capacidade que a filosofia tem de nos colocar na perturbadora posição daquele que não se conforma, que não aceita passivamente o que é imposto, daquele que se assume como ser pensante.

Esta postura possibilitou que, desde as suas origens na Grécia antiga, a filosofia mantivesse uma relação de proximidade com a educação. Com o passar do tempo essa relação pareceu se perder, estando à educação mais próxima e talvez limitada a ideia de escolarização que quando assume interesses produtivistas acaba se afastando do compromisso com o pensamento crítico. Das perguntas desconcertantes dos filósofos gregos aos dias de hoje muita coisa mudou. A filosofia passou por muitas transformações, assumiu novos questionamentos e foi inserida em outros espaços.

No ambiente escolar a filosofia teve momentos de presença no currículo, mas também amargou momentos de ausência. Neste momento, vivenciamos uma situação de reafirmação da importância da filosofia com a sua recente inserção no currículo do ensino médio, já que na maioria dos estados e municípios brasileiros a disciplina ficou afastada do cenário escolar por um longo período em razão principalmente da repressão imposta pela ditadura militar. Nessa perspectiva torna-se necessário a problematização dos pilares que fundamentam ou justificam o ensino dessa disciplina, a saber: qual a importância do ensino de filosofia nas escolas? Qual é a contribuição para a formação dos alunos? No entanto, antes de pensarmos no papel da filosofia como disciplina escolar é preciso que façamos uma reflexão buscando os sentidos que orientam os processos educativos e os objetivos da educação em um contexto marcado pela ideologia capitalista e por relações sociais alienadas.

No intuito de clarificar as possíveis respostas para as questões aqui colocadas, nos apoiaremos na análise de alguns importantes conceitos do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), que se ocupou reflexão sobre a formação humana no âmbito da filosofia e que de modo despretensioso buscaremos aqui uma aproximação com o campo pedagógico. Para tanto, nosso percurso metodológico consiste inicialmente na análise de alguns conceitos, entre

eles o de educação, emancipação e autonomia, além de apresentar o seu posicionamento sobre a importância do filosofar, o que nos levará, por fim, a fazer algumas considerações sobre o ensino de filosofia no Brasil. Os conceitos foram trazidos de algumas obras basilares de Kant, como *A paz perpétua e outros opúsculos* (1795), *Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?* (1784), *Sobre a Pedagogia* (1803) e talvez a mais conhecida, *Crítica da Razão Pura* (1781). Nessas obras é possível encontrar uma importante contribuição de Kant ao pensamento pedagógico, já que ele foi um homem preocupado com os rumos que a educação tomaria a partir das mudanças ocorridas na modernidade e com as necessidades formativas que emergiriam nesse cenário.

1 O FILÓSOFO E PROFESSOR DE KÖNIGSBERG

Immanuel Kant (1724-1804) foi um filósofo obstinado com suas obrigações e compromissos de professor. A vida em uma pequena cidade não o impediu de ter preocupações cosmopolitas e pautadas em problemas de seu tempo e que, apesar da distância temporal que nos separa do filósofo, ainda hoje são causas das preocupações daqueles que se dedicam a educação e ao ensino de filosofia nas escolas. Talvez poucos homens tenham tido a astúcia e o desprendimento de Kant para a reflexão das práticas pedagógicas e para a importância da filosofia para a formação de sujeitos críticos.

O filósofo alemão que mantinha hábitos simples era um homem entusiasmado com o trabalho filosófico. Foi preceptor privado por oito anos (1747-1755) e professor universitário por aproximadamente quarenta anos (1755-1797) fato que para além de sua posição de filósofo respeitado que era, o credenciava a fundamentar seu pensamento pedagógico na sua própria experiência. De acordo com relatos e anotações feitas pelos seus alunos e publicadas posteriormente, o professor Kant demonstrava gostar de dar aulas e se dedicava com o mesmo entusiasmo a temas propriamente filosóficos e a textos de cunho pedagógico como, por exemplo, o *Emílio* de Rousseau. O professor Kant foi um pensador que aceitou com todo empenho o ofício de ensinar e motivar seus alunos a pensar. Para ele a razão e a educação não poderiam jamais ser entendidas como opostas, mas sim como partes de um mesmo projeto, o do desenvolvimento humano.

Kant reconhecia com a consciência de poucos a importância de uma fundamentação filosófica da educação dos sujeitos, mas sabia que a urgência de novos sentidos para a

educação não podia estar pautada em interesses individuais. Havia a necessidade de uma educação ampla que formasse sujeitos capazes de olhar para além daquilo que está próximo. É válido acrescentar que Kant não se dedicou exclusivamente a escrever sobre educação, mas é possível encontrar indícios de seus pensamentos em várias de suas obras e principalmente em seus apontamentos que chegaram até nós publicados na obra *Über Pädagogik*, com organização de um aluno de Kant e que traduzida ganhou o título *Sobre a Pedagogia*.³

Como não poderia ser diferente, Kant pensava a pedagogia por um viés filosófico, para além de seus objetivos puramente metodológicos ou práticos. Esse pensamento estava apoiado em uma de suas máximas, a saber: a de que o sujeito não nasce moral, ele torna-se moral através da educação. Para o filósofo o homem é a única criatura que necessita ser educado, ou seja, nós nos tornamos humanos somente mediante a educação. Em outras palavras, para ele os outros animais precisam ser nutridos e nós precisamos ser educados. Segundo Kant,

O homem é a única criatura que tem de ser educada. Um animal é já tudo mediante o instinto; uma razão alheia já cuidou de tudo o que precisa. O homem, porém, tem precisão de uma razão própria. Não tem instinto e tem de se dotar de plano do seu comportamento. Mas, porque não está desde logo em condições de o fazer, antes vem ao mundo em estado rude, assim outrem tem de o fazer por ele (KANT,2006, p.95).

Kant tinha uma ideia de desenvolvimento humano, segundo o qual, o homem possui em si os germes da humanidade que recebeu da natureza, mas que ele precisa extrair de si mediante o próprio esforço, por isso ele precisa da educação, pois só assim ele merecerá o qualificativo de homem. A educação seria uma forma de libertação do estado bruto a que o homem se encontra em sua natureza. Neste sentido, a educação é para Kant um processo paradoxal e sem fim.

2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA EM KANT

Kant acreditava que o homem só realiza sua verdadeira natureza na educação, na cultura, na sociedade, por isso a sua verdadeira natureza é algo por realizar. Mas a educação não pode ser um processo solitário, os homens devem buscar o benefício da educação coletiva, pois a verdadeira realização do homem só seria possível se uma geração educasse a

³ *Sobre a pedagogia* reúne além do pensamento pedagógico do filósofo, anotações de aula feitas pelo ex-aluno de Kant, Friedrich Theodor Rink e inicialmente publicado em 1803, um ano antes da morte de Kant.

outra. As gerações mais velhas precisam educar as mais novas, sempre em um processo de aprendizagem que vise à predominância da razão em busca da formação do sujeito crítico.

Como descrito por Kant (2009, p.23) “No homem (como única criatura racional sobre a terra), as disposições naturais que visam ao uso da sua razão devem desenvolver-se integralmente só na espécie, e não no indivíduo”. Desta forma, a educação de gerações era a forma para que a humanidade atingisse a perfeição, pois somente a espécie humana poderia realizar todas as capacidades. Assim quando nós educamos um indivíduo, estamos educando a humanidade. Para Kant, só o homem é que pode educar os outros homens e assim o processo de educação, de humanização do próprio homem se encontra sempre inacabado, pois aquele que educa também precisa ser educado.

A educação para Kant se constitui como um processo central com vistas a atingir a formação humana. No entanto não podemos entender a educação como um processo fechado, como um modelo pronto que poderia apenas ser aplicado indistintamente para todos os indivíduos. Para ele é fundamental compreender que a educação é um processo sem fim, sempre em construção e por isso a reflexão sobre os objetivos e sentidos da educação também não pode ter fim. Neste sentido, a educação só pode progredir enquanto uma geração transmitir as seguintes as suas experiências que vão sendo constantemente aperfeiçoadas. Sendo assim, dessas experiências das gerações anteriores também podem resultar efeitos inesperados, pois conforme diz Kant

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino. (KANT, 2006, p.19).

Se a educação deve ser entendida como uma arte, caberia a cada geração aprimorá-la a fim de que seja possível libertar o ser humano para que ele passe a viver no mundo orientado pela razão. Aperfeiçoar este processo não é uma tarefa simples, em que seria possível prever cada resultado e saber com exatidão como as gerações futuras irão se apropriar das experiências dos mais velhos. Segundo Kant (2006, p.20) a educação é “o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”, no entanto é somente pela educação que a espécie humana poderia desenvolver integralmente suas capacidades através da transmissão de conhecimento de geração para geração.

Na perspectiva kantiana de educação é possível estabelecer dois momentos na formação do ser humano: um positivo, capaz de acrescentar, e outro negativo, que devemos evitar com precaução. A parte positiva ele chamou de instrução e a parte negativa de disciplina. Para Kant, a disciplina é a parte negativa da educação porque restringe, limita, ela conteria um caráter de animalidade presente nos seres humanos. A disciplina se apresenta como domesticação e mediante a domesticação não é possível que se aprenda nada, apenas somos disciplinados para conter a nossa natureza rude e selvagem.

Neste sentido, a disciplina seria o principal motivo para as crianças frequentarem a escola, pois a aquisição de conhecimento pode ser feita mais tarde, mas o aprendizado da disciplina deve ser feito logo cedo para que evite problemas futuros, para que o homem não se desvie da sua humanidade. Para Kant disciplina é coerção e, portanto pode significar ausência de liberdade. No entanto, ele afirma que a liberdade é o valor humano por excelência e não pode ser negada pela coerção, ela deve ser administrada de forma a não ser escrava, apenas que tenha por função impor limites necessários na formação do ser humano. Conforme diz Kant,

A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força [coerção] das próprias leis. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, afim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (...) Assim, é preciso acostumá-lo logo a submeter-se aos preceitos da razão (KANT, 2006, p. 12-13).

Portanto, a disciplina assume a função primeira de preparar o homem para que ele se torne consciente de sua condição humana, para que seja retirado dele aquilo que o assemelha a um animal selvagem e que impede o desenvolvimento de suas capacidades. Desta forma a disciplina é negativa, pois limita o ser humano a obediência às leis, mas também é benéfica porque mostra as possibilidades de sua condição de ser dotado de racionalidade. A disciplina não é para Kant, o objetivo da educação, mas sim a liberdade, pois é somente através da liberdade que o homem se torna um ser autônomo, capaz de fazer uso da razão.

Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant estabelece que existem dois níveis para a educação: a Educação Física e a Educação Prática ou Moral. A Educação Física estabelece as noções sobre os cuidados com o corpo, com a saúde e hábitos de higiene. A Educação Moral é o momento de construção do ser humano, está ligado ao lado cultural e moral do homem, a preocupação com a formação do caráter ganha importância fundamental neste nível. Segundo

Kant (2006, p. 35) a educação moral “é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre o qual deve bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco”. Tal como explicita Kant, a educação e a moralidade estão intrinsecamente relacionadas, já que o propósito de toda a educação é o desenvolvimento da racionalidade humana e a educação moral serve ao ser humano ao prepará-lo para uma vida em sociedade e somente na razão ele poderá extrair as leis morais que guiam suas ações.

Conforme Kant a Educação Física está bastante relacionada aos primeiros cuidados com as crianças e em como a forma como ela é tratada nesta fase pode influenciar o tipo de adulto que ela venha a se tornar. A educação, nesta fase inicial não deve ter como intuito fragilizar a criança pelo excesso de cuidado, ela deve ser preparada para o desenvolvimento natural de seu corpo, mas não deve fazer qualquer uso prejudicial de suas forças. Este é o momento em que a disciplina se torna muito importante, pois é através dela que a animalidade presente no ser humano será transformada em humanidade. Neste momento a criança passa a perceber que a liberdade que lhe é inerente deve ser entendida de modo a não ultrapassar a dos outros, para que assim todos possamos viver em sociedade. Para Kant,

É preciso habituar o educando a suportar que a liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; e o homem terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para tornar-se independente. (KANT,2006, p.33).

Desta forma, Kant entende que o objetivo primordial da educação é tornar o ser humano esclarecido e autônomo para que possa pensar por si, sem a dependência de outros. Assim, a educação deve ser pensada em estágios de tal forma que ao final o homem se torne disciplinado, evitando assim que a animalidade prejudique seu caráter; se torne culto graças ao ensino, à instrução e ao desenvolvimento de suas habilidades; se faça prudente mediante ao afinamento com as regras sociais e finalmente se assuma um ser moralizado na medida em que pelo uso da razão ele é capaz de fazer escolhas morais que orientem suas ações. A educação se faz um processo necessário ao homem no sentido que ele necessita aprender a pensar e isso só se torna possível na medida em que o ser humano atinge um estágio de esclarecimento e autonomia.

3 A EMANCIPAÇÃO COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR

Na modernidade a educação passa a ter um lugar de destaque devido ao contexto de profundas mudanças econômicas, culturais e sociais que passam a desenhar os ideais iluministas. No final do século XVIII o poder político passa a ser reivindicado pela burguesia e os argumentos fundamentados em crenças religiosas não serviam mais para justificar as formas de organização social. A crítica aos próprios instrumentos utilizados para obter conhecimento passa a ser considerada abrindo caminho para a análise dos limites de nossa própria razão. Neste sentido, Kant talvez tenha sido aquele que melhor soube expressar os ideais iluministas na tentativa de que os seres humanos caminhassem em direção à emancipação, ou seja, buscassem o seu desenvolvimento.

Em meio às indagações iluministas, eis que surge a pergunta *Was ist Aufklärung?* (*Que é esclarecimento?*) formulada por Zöllner e publicada na forma de artigo no periódico *Berlinische Monatsschrift*, em 1783. No mesmo ano, entre as várias respostas que foram propostas, Kant escreve e publica no mesmo periódico um de seus textos mais conhecidos, *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* Neste texto o leitor é direcionado a refletir sobre as causas daquilo que para Kant impedem o homem de fazer uso de uma razão autônoma. O filósofo afirma

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]. (KANT, 1985, p. 100).

De acordo com Kant o próprio ser humano é considerado culpado pela menoridade se esta condição foi causada pela covardia aparente na reação de mesmo tendo se libertado do controle alheio ainda se sentirem bem com essa condição. O que nos prende a menoridade não é, para Kant, a falta de entendimento, mas a falta de coragem em se libertar dos grilhões impostos pela orientação do outro e servir-se de seu próprio entendimento. A ilustração ou o esclarecimento é para Kant o objetivo de toda educação, pois livrar-se da menoridade não é uma tarefa fácil, já que por vezes o ser humano acaba concebendo a menoridade como a sua natureza e torna-se até capaz de gostar dela.

O esclarecimento é a saída possível para a menoridade, é um processo de emancipação intelectual, de superação da preguiça e da covardia, que só pode ser atingido mediante a

liberdade de pensar por conta própria, sem o controle alheio. A condição de autonomia é a busca pelo uso do entendimento, que é a palavra de ordem do Iluminismo. Para Kant o *Sapere aude*, ou melhor, o *ouse saber* significa um chamado do entendimento para que o ser humano busque as suas capacidades, é a saída da menoridade da qual somente ele pode se libertar, ou seja, existe uma responsabilidade implicada na condição aceita de não uso da razão e uma culpa expressa na aceitação e na permanência no estado de menoridade.

De fato, torna-se clara a importância do conceito de autonomia vinculado a essa libertação das amarras do pensamento do outro. Para Kant todo sujeito racional é capaz da autodeterminação, ou seja, de comandar suas ações, seus pensamentos, de assumir-se como um ser moral. Desta forma, o ser humano não deve aceitar a determinação de interesses externos à sua própria vontade e que impeçam um uso autônomo da razão. Kant alega que a autonomia está intrinsecamente relacionada à educação, pois sem a educação o ser humano não conseguiria superar a menoridade e alcançar o processo de esclarecimento. A superação do medo, que contribui para a manutenção da menoridade, é o ponto em que o sujeito racional precisa avançar para abandonar a situação de submissão e dominação alheia. Desta forma, a educação passa a ter um caráter indispensável ao ser humano na busca pelo uso de suas capacidades, no abandono de suas fraquezas, para que ele possa de fato fazer um bom uso da razão em todos os elementos.

Conforme Kant a definição de esclarecimento está fundamentada na distinção entre o uso público da razão e o uso privado da razão. Por uso privado da razão ele entende aquele uso feito por um erudito no exercício de uma função pública a ele atribuída, como um clérigo ou um funcionário de Estado que se limita a cumprir ordens, e o uso público da razão é aquela que o erudito faz diante do mundo letrado, em que ele pode discutir e demonstrar sua opinião. Kant acrescenta:

[...] o uso público de sua razão deve sempre ser livre e só ele pode realizar o esclarecimento entre os homens. O uso privado da razão pode, porém muitas vezes ser muito estreitamente limitado, sem contudo por isso impedir notavelmente o progresso do esclarecimento. Mas por uso público da própria razão entendo aquele que qualquer um, enquanto letrado (*Gelehrter*), dela faz perante o grande público do mundo letrado. Chamo uso privado àquele que alguém pode fazer da sua razão num certo cargo público ou função a ele confiado [...] (KANT, 1985, p.104).

Neste sentido é preciso atentar para a distinção entre pensar por si mesmo e fazer o que tiver vontade, ou seja, a desobediência a regras impostas. É contra essa postura que Kant se manifesta alegando que o pensar por si mesmo significa seguir os princípios da razão.

Razão esta que é universal e necessária, ou seja, todos os seres humanos a possuem e podem fazer um bom uso desde que não tenham o egoísmo como inspiração. Por isso a função da educação é garantir que o ser humano seja capaz de pensar por si de forma autônoma, que tenha a capacidade de dar a si mesmo as próprias leis.

A autonomia é um conceito muito presente no pensamento de Kant. Para ele o ser humano só pode ser livre e autônomo pela educação, de maneira espontânea ele não será, portanto a educação racional é a possibilidade de autonomia. É somente pela educação que o homem pode retirar de si, de sua própria racionalidade, os meios para se fazer humano. Por isso a educação deve visar à liberdade, pois é através dela que o ser humano pode desenvolver racionalmente suas capacidades.

4 A FILOSOFIA COMO ATIVIDADE

É preciso considerar que durante muito tempo não existiu uma separação rígida entre aquilo que entendemos por filosofia e por educação, entretanto na modernidade a preocupação com os assuntos pedagógicos ganhou mais espaço. Uma nova postura em relação ao conhecimento e as próprias instituições de ensino demarcou esse período e a busca pela racionalização do conhecimento colocou muitos a refletir sobre as questões relativas ao ensino e suas implicações para a formação do indivíduo. Neste sentido, Kant manifestou sua posição acerca da filosofia e de sua importância para o alcance do esclarecimento.

Na *Crítica da Razão Pura*, Kant (1989, p. 660) nos apresenta a afirmação de que “Dentre todas as ciências (a priori) da razão, portanto, só se pode aprender a matemática, e nunca a filosofia (a não ser historicamente), ainda que, no que diz respeito à razão, se possa – quando muito – aprender a filosofar.” A postura de Kant expressa que para ele a filosofia é uma atividade racional e como tal não pode ser ensinada, pode-se apenas ensinar a filosofar.

Kant define a filosofia como atividade e não como um mero repertório de conteúdos. Ao ensinar filosofia se ensina a pensar. Para ele não existe um saber filosófico aceito, mas uma pluralidade de doutrinas filosóficas, o que há são tentativas possíveis de movimentar o pensamento crítico, de fazer uso da razão, ou seja, de experiências de pensamento em direção à emancipação humana. Segundo Kant (1989, p.407) “nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque *ela ainda não existe*”. A separação entre a filosofia e o filosofar se orienta no

entendimento de Kant de que a filosofia é um saber inacabado, incompleto, pois está com seus sentidos sempre em construção.

O filosofar se constitui como o ato de análise e crítica dos sistemas filosóficos, como um exercício de investigação dos fundamentos do problema. O filosofar é um processo de reflexão, uma atitude questionadora e radical. Kant concebe que o filosofar não admite a mera repetição do que já foi pensado, pois o estudante deve pensar por si, ser ativo diante dos problemas que são estabelecidos a partir de sua relação com o mundo. Neste contexto, caberia ao professor orientar os mais jovens no processo do filosofar, mas não de modo a carregá-lo sem que haja por parte deste um esforço, apenas conduzi-lo para que ele possa no futuro assumir a condição de ser autônomo.

5 A FILOSOFIA NA ESCOLA

Como disciplina a filosofia carrega uma marca histórica por ter passado por um longo processo de inserções e retiradas do currículo obrigatório. A última retirada aconteceu durante a década de 1970, na qual o Brasil vivia o período político da ditadura militar. Somente em 2008, com a assinatura da lei nº 11.684, a filosofia teve sua importância reconhecida e retornou ao currículo como disciplina obrigatória do Ensino Médio.

O fato de ter sido tratada como uma disciplina secundária por muito tempo deixou marcas, e ao retornar para o espaço escolar a filosofia é frequentemente questionada pelo seu papel na escola ou pela sua utilidade enquanto disciplina. Essa utilidade está fortemente ligada aos ideais capitalistas a que a escola tem se curvado cada vez mais ao tentar se adaptar a lógica do mercado na missão de formar pessoas capazes de colaborar para o funcionamento do mundo em que vivem. Neste sentido, aquele que deseja conhecer os benefícios da filosofia apenas visando se adequar as necessidades da sociedade do consumo irá se decepcionar, afinal a filosofia contribui muito mais para forçar aquele que pergunta a rever os fundamentos de sua dúvida do que para colaborar com uma resposta mercadológica.

Frequentemente a filosofia parece mais desconcertar com suas respostas do que satisfazer aquele que interroga. O primeiro sentido da filosofia na escola talvez seja justamente romper com essa busca por utilidade, por rótulos que parecem mais um vício do momento em que vivemos e do tipo de vida que estamos submetidos do que uma real necessidade. A filosofia enquanto disciplina pode dar uma grande contribuição na busca por

novas possibilidades para estar no mundo, para dialogar com novas formas de olhar para aquilo que está posto, inclusive para a maneira como nós nos posicionamos no mundo.

Não poderemos jamais entender como as coisas acontecem no mundo se não formos conscientes do nosso lugar no mundo e neste sentido a escola pode contribuir muito, trabalhando em uma educação realmente formadora e também filosófica, capaz de deslocar o aluno do seu ponto de conforto para que ele se incomode com as relações, com os acontecimentos e possa a partir disso buscar novas formas de olhar para a sociedade na qual ele vive.

Na chamada sociedade de consumo em que vivemos a educação também se tornou um produto. Ela tem um preço, um status, ela exclui aqueles que não podem ter acesso a ela e parece oferecer mais a disciplina do que formação. Em tempos em que a palavra consciência ganhou tanta visibilidade diante de problemas com o meio ambiente, com a violência, terrorismo e doenças descontroladas, talvez seja plausível que aqueles que estão diretamente envolvidos com a educação se questionem sobre os conceitos que fundamentam alguns princípios educacionais e busquem na tradição alguns apontamentos para a reflexão que possam indicar quais as necessidades formativas atuais e realmente necessárias ao indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre as questões apresentadas no texto é possível perceber que não podemos pensar nas implicações da inserção da disciplina de filosofia nas escolas secundárias sem antes nos atermos no significado que a educação tem para a formação do indivíduo. Afinal, a filosofia não pode se conformar apenas com o rótulo de mais uma disciplina na grade curricular ou como uma mera oportunidade de emprego para aqueles que escolheram ser professores. Neste sentido, a análise de alguns conceitos kantianos é de fundamental importância para entendermos os sentidos do processo educativo e sobre a contribuição da filosofia como disciplina para a formação dos indivíduos.

A filosofia, na visão de Kant não deve ser reduzida a um conjunto de saberes, que pode ser ensinada pautada na lógica da repetição e da transmissão de um conhecimento acumulado e que deve ser cruamente assimilado. Antes de tudo a filosofia deve ser entendida como uma atividade e que exige, portanto uma intenção daquele que a pratica. O filosofar para Kant não está separado da filosofia, pois é um movimento da razão apoiado na tradição filosófica. Da mesma forma, não há filosofia se não houver uma disposição para o filosofar,

para o interrogar, para o pensar, o que significa dizer que é necessário que haja um deslocamento na postura daquele que passa a questionar o mundo e o seu lugar nele.

O diálogo possível entre educação e ensino de filosofia se constitui a partir do entendimento de que, para Kant, a educação deve privilegiar a emancipação do ser humano, na medida em que ele abandona uma condição de menoridade e de dependência do pensamento alheio e se reconhece como ser pensante. Isso implica não só em um posicionamento daquele que aprende, mas também daquele que ensina, pois é necessário que o professor de filosofia entenda que mais importante de “o que” ensinar ou “como” ensinar é necessário compreender os sentidos da educação. Não excluímos a importância do conhecimento daquilo que já foi produzido ao longo da história da filosofia, apenas sublinhamos que a filosofia só resistiu por tanto tempo porque houve aqueles que, assim como Kant, entenderam suas especificidades.

As colocações aqui feitas se distanciam da pretensão de encerrar a reflexão sobre o papel da educação e do ensino de filosofia, ao contrário, contribuem para demonstrar o quanto ainda é preciso problematizar essas questões. Kant expressou os limites e possibilidades da educação ao considerar que o homem precisa se tornar humano e que essa não é uma tarefa fácil, porém ela é necessária. Somente pela educação o ser humano torna-se capaz de usar sua razão e com isso atingir o progresso da espécie humana ao desenvolver suas capacidades. Deste modo a análise dos conceitos kantianos mostra que o pensamento do filósofo não é incontestável e tem suas limitações, mas se torna pertinente para pensarmos os sentidos do educar o outro. A filosofia como pensamento crítico só é possível porque o homem coloca o desejo de romper com o que está posto e isso só acontece quando as condições para o pensar são colocadas.

REFERÊNCIAS

KANT, Immanuel. *Ideia de uma História Universal com um propósito cosmopolita*. In : **A Paz Perpétua e outros opúsculos**. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. **Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?** In: _____. *Textos Seletos*. 2. ed. Petrópolis: 1985.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 2006.

_____. **Crítica da Razão Pura**. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.

EDUCAÇÃO NO DOMÍNIO ESCOLAR: PALCO DA DIVERSIDADE OU INSTÂNCIA GERADORA DE PRECONCEITOS?

Fabiana Pelinson¹

RESUMO

O presente artigo discute, inicialmente, as conceituações de cultura, educação e escola. A partir da inter-relação entre esses conceitos, articula-se a educação no âmbito escolar e o constante processo de (re)produção de preconceitos. Para isso, utiliza-se a pesquisa bibliográfica como método, utilizando das considerações de teóricos como Crochik (1995), Adorno (2000), Lopes (1999), Forquin (1993), entre outros. Conclui-se que a educação escolar, quando voltada a uma autorreflexão crítica e ao desenvolvimento da solidariedade e da cooperação, pode desencadear processos de desconstrução de preconceitos.

Palavras-chave: Escola. Preconceito. Educação. Cultura.

ABSTRACT

This article initially discusses the concepts of culture, education and school. From the inter-relationship between those concepts, it articulates the education in schools and constant process of (re)production of prejudices. For this, it uses the bibliographical research as method using considerations from theoreticians like Crochik (1995), Adorno (2000), Lopes (1999), Forquin (1993) and others. It is concluded that the scholar education, when faced for a critical self-reflection and for a development of solidarity and cooperation, can trigger process of deconstruction of prejudices.

Keywords: School. Prejudice. Education. Culture.

INTRODUÇÃO

Tanto no sentido amplo da palavra “educação”, como formação e socialização do indivíduo, quanto no sentido restrito e único ao domínio escolar, reconhece-se que toda educação é sempre educação de alguém para alguém, que supõe também a comunicação, a transmissão, a aquisição de conhecimentos, competências, hábitos e valores, conforme nos aponta Forquin (1993).

Nesse sentido, a educação implica sempre um esforço com vistas a conferir aos indivíduos ou ajudá-los a adquirir qualidades, competências e disposições reconhecidas como

¹ Mestra em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) na linha de pesquisa "Comunicação, educação e formações socioculturais", Bacharela em Comunicação Social - habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e membro do Grupo de Pesquisa Mídia, Linguagem e Educação (Meduc). E-mail: fabianapelinson@gmail.com.

desejáveis. Entretanto, para isso, nem todos os componentes da cultura possuem igual valor e utilidade.

Ainda de acordo com Forquin (1993), certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enquanto que outros constituem objetos apenas de aprendizagem informais, até mesmo ocultas, e outros enfim não sobrevivem ao envelhecimento das gerações. Falar de transmissão cultural, supõe, para Forquin (1993, p. 11), a ideia de uma permanência – pelo menos relativa – e a ideia de um valor, de uma excelência.

Desse modo, entende-se que existe uma estreita relação entre educação e cultura, ou mais especificamente, entre escola e cultura. E que elucidar essa relação é uma tarefa que só pode ser concluída de modo indireto e fragmentado, mas que vale a pena ser perseguida, pois é a justificativa fundamental do empreendimento educativo.

Como a educação permite a construção e/ou transmissão de valores e crenças entende-se que quando realizada no âmbito escolar ela pode ser dirigida à cooperação, à solidariedade e à autorreflexão crítica. Uma educação voltada para esses aspectos pode auxiliar no processo de desconstrução dos preconceitos, já que como uma das instituições sociais, ela pode desencadear processos de subversão.

Ou seja, se a formação do preconceito se dá como resultado do processo de socialização e deriva de uma falta de reflexão, como propõe Crochík (1995), então precisamos voltar-nos à educação, já que, como uma das instâncias sociais, este é um dos mecanismos que pode auxiliar a subverter o preconceito.

Assim, propõe-se, neste artigo, uma reflexão teórica sobre os aspectos relativos à educação e à escola sobre a construção, reconstrução e desconstrução dos preconceitos. Dá-se ênfase também à função da escola nestes processos e ao papel social assumido pelo professor. Para isso, adota-se a pesquisa bibliográfica¹ como método de pesquisa.

1 EDUCAÇÃO E PRECONCEITO: CONCEITUAÇÕES

José León Crochík propõe uma perspectiva psicossocial para compreender o preconceito, considerando os aspectos objetivos, como as situações contextuais e os valores sociais, mas também os elementos subjetivos.

Por entender o preconceito como um fenômeno social que apresenta aspectos objetivos e subjetivos, Crochík (1995) pondera que embora seja um evento manifestado individualmente, o que faz o indivíduo ser preconceituoso pode ser localizado no seu processo de socialização, como respostas aos conflitos gerados nesta ação. Em outros termos, o processo de socialização, que permite o indivíduo se constituir e se transformar, também é responsável pelo desenvolvimento de preconceitos.

Crochík (1995) considera o processo de socialização como fruto da cultura e da história, variante historicamente. Isso quer dizer que as formas de socialização são diferentes para todas as sociedades, uma vez que cada organização social possui a própria cultura e uma maneira específica de construí-la. No processo de socialização, os viventes formam e são formados pela sociedade, e, portanto, são preparados para participar dos sistemas sociais. Isso implica a interação social entre o vivente e a sociedade que o rodeia. Logo, a socialização permite ao indivíduo a compreensão do mundo, por meio das suas vivências e experiências, e a interiorização da cultura e das regras sociais desta sociedade.

Gomes (1990) assinala que no processo de socialização a criança domina o mundo social circundante, incorpora os papéis sociais básicos – seus e de outros, presentes e futuros – e, constrói as características fundamentais de sua personalidade e identidade.

Neste processo, inicialmente a família e a escola são os principais mediadores, pois apresentam e significam o mundo social à criança. Segundo Gomes (1990), a experiência escolar amplia e acentua a socialização. O contato com outras pessoas e outros objetos de conhecimento que não pertencem ao grupo familiar, possibilita outros modos de ver o mundo.

Desta forma, na visão de Crochík (1995), o que leva o sujeito a desenvolver preconceitos ou não é a possibilidade de ter experiências e a refletir sobre si e sobre os outros nas relações sociais possibilitadas pelas instâncias sociais – como a família, a escola, os meios de comunicação. Como experiência e reflexão são as bases constituintes do sujeito na sua relação com a cultura, sua ausência caracterizaria o preconceito.

Essa inter-relação entre aspectos sociais e culturais demonstra o espaço ocupado pela educação e, especialmente, a educação no ambiente escolar, na construção do preconceito.

Nesse sentido, conforme Forquin (1993), quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição

de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama de “conteúdo” da educação.

Desse modo, sempre, e por toda parte, a educação implica, segundo Forquin (1993, p. 11) “um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou a ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições, que se têm por relativamente ou intrinsecamente desejáveis”, e que para isto nem todos os componentes da cultura no sentido sociológico são de igual utilidade, de igual valor.

Especificamente sobre a educação no âmbito escolar, Lopes (1999) afirma que a existência da escola possui sentido como uma instituição que tem por principal objetivo a produção/reprodução cultural.

Tanto maior será seu significado político-epistemológico, quanto maior for sua capacidade de produção de significados e de formação de sujeitos. Sujeitos esses entendidos como pessoas conscientes de seu papel histórico e com capacidade não apenas reflexiva, mas atuante nas transformações em direção a relações sociais não excludentes do ponto de vista econômico e cultural (LOPES, 1999, p. 221).

Dessa forma, ao estabelecer uma relação entre cultura e educação, Forquin (1993, p. 167) explica que “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última” e que educar significa colocar o indivíduo na presença de certos elementos da cultura de modo “que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles” (FORQUIN, 1993, p. 168).

Neste mesmo sentido, Charlot (2005) afirma que a educação é cultura porque (1) é humanização, é um ingresso na cultura, ou seja, no universo da construção de sentido; (2) é socialização; e (3) “é o movimento pelo qual eu me cultivo. Entrar na cultura, em uma cultura, permite-me constituir minha cultura” (CHARLOT, 2005, p. 137-138). Dessa forma, a escola deve realizar a mediação entre o aluno e o conhecimento culturalmente construído, considerando que o que dá sentido e significado aos conteúdos trabalhados na escola e ao próprio desenvolvimento do aluno é a cultura da qual ele é parte.

Do mesmo modo, Moreira e Candau (2003, p. 160) consideram que as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, “como uma teia no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”. Contudo, os autores destacam que, mesmo aceitando a íntima associação entre escola e cultura e suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional,

essa constatação ainda reveste-se de novidade, sendo vista, muitas vezes, como desafiadora para as práticas educativas.

É, necessário, antes de tudo, esclarecer de que cultura se fala aqui. Seguindo as considerações de Forquin (1993) reconhece-se que esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável. Ou seja, entende-se que todas as culturas são híbridas, diferenciadas e não monolíticas.

É necessário reconhecer que esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, mas que ela se especifica, ao contrário, numa diversidade de aparências e de formas segundo os avatares da história e as divisões da geografia, que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela está submetida aos acasos das “relações de força simbólicas” e a eternos conflitos de interpretação, que ela é imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação (FORQUIN, 1993, p. 14-15).

Ao considerar tais conceituações sobre cultura e educação, e como entende-se que o preconceito não é inato nos indivíduos, ocorre a interferência dos processos de socialização que forçam o sujeito a se modificar para se adaptar. Deste modo, a criança já recebe ideias preconcebidas sobre determinados indivíduos ou grupos. Na transmissão da cultura para as novas gerações também são transmitidos preconceitos na forma de ideias ou concepções que devem ser assumidas como próprias sem que haja reflexão sobre sua racionalidade e consequente adesão ou não a elas.

Isto é, às gerações mais novas são repassadas representações construídas socialmente sobre os objetos presentes no meio social. Tal “apropriação” ocorre pelas relações que o indivíduo tece com as pessoas das quais depende. Os valores não correspondem exatamente à realidade, mas são mediados pela percepção. Assim, quando a criança se volta a objetos já preconcebidos pela cultura, quase nunca o faz por uma reflexão própria.

A superioridade que o preconceituoso sente em relação ao objeto vítima do preconceito também tem estreita relação com a cultura. Essa sensação de superioridade é solicitada por uma cultura que não permite um lugar fixo a ninguém, é, conforme Crochík (1995, p. 61), a eterna luta de todos contra todos que a sustenta. Assim, ter poder sobre o indivíduo considerado mais fraco representa a busca por um espaço em uma sociedade que gira em torno do poder.

As principais características do atual sistema de produção, a competitividade e a utilidade trazem um modelo de homem, que é aquele que corresponde à produtividade exigida pelo sistema. A cultura legitima esse modelo e transforma em “diferentes” os que não se enquadram nele. Assim, sempre que surge um novo modelo de normalidade, novos alvos de preconceito são construídos.

Adorno (2000) cita a frieza e a indiferença como principais características das relações entre os homens na atualidade. Os indivíduos têm dificuldade de amar e parar de se defender diante dos outros em uma sociedade que incentiva o culto ao “eu” e de relações individualistas, nas quais o “outro” aparece apenas como elemento figurativo. A competitividade da sociedade atual favorece relações hostis e de anulação do outro. Dessa forma, só a transformação social que elimine, ou então, minimize a necessidade de competição e fortaleça a cooperação é capaz de eliminar o preconceito. E é isso que justifica a necessidade de uma educação escolar voltada para a solidariedade e para o respeito.

Do mesmo modo, Amaral (1998, p. 26) ressalta que em uma sociedade que tipifica, padroniza e classifica o ser humano em categorias fixas e rígidas, as relações sociais são marcadas pelo maniqueísmo da plenitude versus falha, perfeição versus imperfeição, eficiência versus ineficiência. A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e os atributos considerados comuns para os membros de cada uma das categorias. Ao eleger um modelo a ser seguido atribui-se a ele tudo que é positivo e avalia-se o restante como negativo, com pré-concepções e estereótiposⁱⁱ.

2 EDUCAÇÃO NO DOMÍNIO ESCOLAR E PRECONCEITO

Se a formação do preconceito se dá como resultado do processo de socialização e deriva de uma falta de reflexão, então precisamos voltar-nos à educação, já que, como uma das instâncias sociais, este é um dos mecanismos que pode auxiliar a subverter o preconceito.

Entretanto, se a educação não visar a reflexão de conhecimentos e valores, ela estará favorecendo ainda mais o desenvolvimento do preconceito. Nas palavras de Adorno (2000, p. 121), a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.

Para a superação do preconceito é necessário o reconhecimento, a elucidação e a autorreflexão constantes por parte de todos os indivíduos envolvidos no processo educativo. Para promover a autorreflexão, é preciso compreender, conforme Pinheiro (2011) que os valores são oriundos do processo de construção realizados pelos homens.

A educação moral, para promover a autorreflexão, precisa compreender que os valores são oriundos de um processo de construção realizado pelo ser humano. E, uma vez que os valores são construídos, e o mesmo ocorre com aqueles voltados aos preconceitos. A construção de valores preconceituosos é um processo que se inicia na infância e não fica apenas nela. É certo que os primeiros anos de vida são cruciais para a formação de valores e seria muito melhor que desde tenra idade todos os sujeitos pudessem não ter acesso aos estigmas construídos pela nossa cultura, evitando quaisquer preconceitos. Contudo, cremos que, se algum dia pretendemos chegar a esse ponto (e se for possível fazê-lo), é necessário um investimento importante na educação moral em todos os níveis de ensino (PINHEIRO, 2011, p. 226).

Entendendo a construção de valores como um processo ativo e dinâmico realizado pelos indivíduos, a educação não pode reduzir-se a reproduzir mensagens sem a autorreflexão. A educação precisa assumir uma perspectiva reflexiva, em que os indivíduos reflitam sobre aspectos importantes da sociedade, principalmente os que se dirigem aos preconceitos. Crochík (1995) acredita que uma educação que se volte para a reflexão e para o incentivo à experiência possa conter o antídoto que permita, ao menos, frear a destrutividade do preconceito.

Quando Adorno (2000, p. 123) pensa em uma educação após Auschwitz, o autor tem como eixo duas preocupações: a) uma educação infantil que se ocupe da primeira infância; e b) uma educação voltada ao esclarecimento geral, que possibilite a produção de um clima cultural e social contrário à barbárie, em que os indivíduos pudessem se conscientizar de seus motivos. Esses aspectos dariam suporte para uma educação para a autonomia e para a reflexão.

Ao objetivar uma educação para a autonomia, Adorno (2000) insiste na necessidade que a educação se contraponha aos processos que integram e subjagam o particular ao universal, o individual ao coletivo. De acordo com Adorno (2000), essa identificação cega com o coletivo submete os indivíduos à dor e ao sofrimento, ao mesmo tempo em que produz nos indivíduos o ressentimento e o desejo de vingança pelas humilhações sofridas, os quais, frequentemente, recaem sobre os indivíduos supostamente mais fracos.

Adorno (2000) recomenda evitar uma educação para a virilidade, em que se privilegie a força, a disciplina e a severidade. Por trás da insensibilidade propagada neste ideal educacional, há também a indiferença à dor e ao sofrimento do outro.

De tudo isso, depreende-se, conforme Silva (2005), que a educação preocupada em se contrapor aos aspectos autoritários da cultura e seus elementos regressivos que, sob muitos aspectos alimentam o preconceito, deveria proporcionar aos viventes uma ampla experiência

com a cultura e evitar reforçar o desejo de ódio e inveja contra o outro. A meta desta educação deve ser o desenvolvimento da sensibilidade e da alteridade nos indivíduos, em oposição à apatia e à frieza, em um mundo em que a esfera dos valores e da cultura foi submetida aos interesses da produção (SILVA, 2005).

3 A FUNÇÃO DA ESCOLA

Embora não caiba somente à educação resolver o problema do preconceito e suas manifestações, cabe-lhe atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação da situação atual. Silva (2000, p. 39) vê a educação como um processo de transformação social, preocupada com o desenvolvimento da consciência crítica dos componentes da comunidade escolar e/ou geral, para que sejam capazes de realizar uma leitura crítica da estrutura social em que estão inseridos.

Entretanto, Mazzotta (1986) esclarece que a educação não ocorre apenas na escola, mas em todo lugar onde se aprende alguma coisa. Todavia, sendo a escola a instituição organizada para a educação, ela é o lugar privilegiado que pode bloquear as possibilidades de mudança do indivíduo ou permitir uma abertura para o mundo.

Pérez Gómez (1998) propõe que se entenda a escola como um espaço de cruzamento de culturas. Essa perspectiva exige que se desenvolva uma nova postura capaz de identificar as diferentes culturas que se entrecruzam no ambiente escolar, e de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a mediação reflexiva (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Ainda de acordo com Gómez (1998, p. 17), o responsável do sentido e da consistência do que os alunos aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas presentes na escola.

Embora a superação do preconceito e de atitudes discriminatórias seja tarefa da sociedade como um todo, a escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo.

Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece

subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BRASIL, 1997, p. 21).

Dito de outro modo, se a sociedade é constituída por uma grande diversidade étnica e cultural, então esta diversidade deve ser contemplada na escola, para que se reconheça a pluralidade das vivências dos diversos grupos sociais onde a escola está inserida.

Contudo, frequentemente as escolas repercutem, sem qualquer reflexão, as contradições que a habitam. Durante muitos anos, a escola disseminou conteúdos indevidos e preconceitos de formas diversas. Como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 21-22), certa mentalidade que privilegiava determinada cultura, apresentada como a única aceitável e correta, e a hierarquização das culturas entre si também contribuiu para a disseminação de preconceitos no contexto escolar. Ou seja, algumas doutrinas pedagógicas contribuíram em acentuar atitudes equivocadas por parte de alguns educadores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 26) destacam que as teorias que afirmam a carência cultural, ainda que rejeitadas atualmente, deixaram marcas na prática pedagógica, traduzidas pela explicação do fracasso escolar única e exclusivamente pela “falta de condições” dos alunos. O simplismo dessa abordagem esconde, na prática, a desvalorização dos alunos e os preconceitos sobre suas capacidades e de seus grupos de origem.

Desta maneira, a escola, e os professores, se encontram marcados por práticas culturais e historicamente arraigadas, bem como por teorias que deslocaram a responsabilidade da instituição de ensino para o aluno.

A escola é, desse modo, fundamental na formação educacional e comportamental dos indivíduos. Segundo Moita Lopes (2006, p. 37), as “práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros”. Sendo assim, o espaço escolar contribui para o desenvolvimento de competências que possibilitem intervir na realidade para, então, transformá-la, de modo a torná-la mais igualitária. Para isso, a escola deve desenvolver uma educação comprometida com o desenvolvimento cognitivo e moral dos indivíduos, de modo a permitir que eles intervenham na realidade.

Como parte integrante de uma sociedade que se sabe preconceituosa, a escola precisa assumir a responsabilidade de ser um espaço de aprendizagem e reflexão onde as transformações devem ocorrer de modo planejado e onde se desenvolvam valores de reconhecimento e respeito mútuo.

Para que isso ocorra, Pinheiro (2011) ressalta que seria necessário inverter a ordem na escola que privilegia o princípio de heteronomiaⁱⁱⁱ, em que os estudantes se veem dependentes de normas e ordens que não são assumidas pela sua própria razão. Faz-se necessário dar um maior poder de reflexão aos indivíduos envolvidos no processo educativo, para que possam, pelas suas próprias experiências, criar maior autonomia para repensar mecanismos que estão postos culturalmente na escola e fora dela.

Neste sentido, somente uma educação que não se restrinja apenas aos deveres dos indivíduos, como regras que pairam sobre suas cabeças, seria capaz de subverter o preconceito. Na concepção de Pinheiro (2011), a educação precisa abordar os valores presentes na sociedade, e analisar, de forma crítica, como tais valores são construídos pelos viventes e incorporados pela cultura. Trabalhar somente com regras significa, segundo Pinheiro (2011, p. 228), “desprezar toda a elaboração humana sobre a moralidade, não atingindo efetivamente os sujeitos com seus pensamentos, sentimentos, desejos e valores”.

Nesta mesma perspectiva, Candau (2003, p. 64) afirma que há uma ruptura entre a cultura escolar, e seus parâmetros de homogeneização, normatização e rotinização, e a cultura da escola, com suas múltiplas vertentes de cultura vivida, na qual atuam as culturas sociais de referências dos indivíduos do espaço escolar, que vivenciam diferentes universos culturais. Para a autora, a cultura escolar ignora essa realidade plural, e, deste modo, dificulta a construção de valores e o respeito à diversidade.

Entre outras medidas, o estabelecimento de condições que revertam esse processo inclui, necessariamente, o reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias e culturas. O reconhecimento da complexidade que envolve o tema é o primeiro passo para que a escola possa desenvolvê-lo adequadamente no espaço escolar. Tal reconhecimento aponta a necessidade de a escola instrumentalizar-se para responder a questões que vêm sendo indevidamente respondidas, ou então ignoradas (BRASIL, 1997).

Cabe à escola construir relações de confiança para que o aluno possa perceber-se como ser em formação, e para que a manifestação de características culturais partilhadas com seu grupo de origem possa ser desenvolvida como parte de suas circunstâncias de vida. A comunidade escolar deve oferecer, também, elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los. Além disso, a escola precisa abrir espaço para que os alunos possam manifestar-se, para que haja troca de

vivências culturais e esclarecimentos acerca de preconceitos e estigmas construídos na escola e fora dela.

Embora em alguns aspectos tenha se avançado^{iv}, tem-se consciência de que um há longo caminho a percorrer até a construção de um trabalho que objetive a compreensão do hibridismo e da dinamicidade culturais, e a inclusão de todos no contexto escolar.

4 O PAPEL SOCIAL DO PROFESSOR

O conceito sociológico de papel é complexo. Morton Deutsch e Robert Krauss (1976) produziram um dos trabalhos mais completos sobre o assunto. Os autores afirmam que, dentro de uma cultura, certa posição – ou *status*^v – se associa com um conjunto de normas e expectativas. Estas expectativas determinam os comportamentos que o ocupante daquela posição ou *status* pode apresentar adequadamente quando interage com o ocupante de outra posição.

Para os autores, o papel social seria um conjunto de prescrições que determinam a conduta adequada daquele que ocupa certa posição social. O termo “papel” é empregado, neste caso, como desempenho do que está prescrito, de expectativas de comportamento determinadas culturalmente, acarretando em direitos e obrigações.

Neste mesmo sentido, Hoyle (1969, p. 36) salienta que o conceito de papel implica:

- a) Um *status*^{vi}, ou seja, uma posição ocupacional específica;
- b) Um **padrão de comportamentos** associado a essa posição, o qual é independente das características dos indivíduos que a ocupam;
- c) Um **padrão de expectativas sociais** em relação ao ocupante da posição, que tem a ver com a forma como ele deve agir.

A importância do conceito de papel advém do fato dos viventes basearem seu comportamento em relação ao ocupante de uma determinada posição social, partindo do princípio de que o indivíduo agirá em conformidade com as expectativas que estão associadas a ela. É assumido certo grau de previsibilidade no comportamento dos ocupantes dos papéis sociais. Esta previsibilidade faz com que os atores tenham uma noção geral do comportamento adequado a cada papel e ajam em função dessa noção (LIMA, 1996, p. 49).

Por isso, o conceito de papel tem duas utilidades principais: primeiro, auxilia-nos a compreender a forma como a qualidade das relações interpessoais é condicionada pelas

expectativas; segundo, ajuda-nos a compreender o tipo de funções que o professor, por exemplo, desempenha aos diferentes níveis, desde a escola, até na comunidade e na sociedade de modo geral.

Os comportamentos dos indivíduos são sempre comportamentos que apresentam significados, pois o indivíduo é um ser sociocultural, e seus comportamentos se adequam e refletem os padrões de cultura do grupo social. Como já explicitado anteriormente, os comportamentos são, de certo modo, previsíveis. Isto é, o fato de os comportamentos se adequarem aos padrões de cultura do grupo, torna-os previsíveis, pois diante de determinada situação, os viventes de um mesmo grupo provavelmente reagirão da mesma maneira. Se um professor, durante a interação, se diz favorável à valorização das diferenças e à inclusão, por exemplo, espera-se que a mesma atitude seja compartilhada pelos demais, para que ambos correspondam às expectativas determinadas para o papel que desempenham e mostrem aderência ao endogrupo.

O indivíduo é influenciado por diversos tipos de papéis e a conformidade às expectativas de cada papel indica aderência às normas do grupo. Portanto, o papel social refere-se a um conjunto de comportamentos que se espera de um indivíduo no desempenho de suas atividades sociais.

Sarbin e Allen (1969, p. 488-558) lembram que o termo “papel” vem emprestado do teatro, e constitui uma metáfora que busca mostrar que o comportamento adere antes a certas partes ou posições do que aos artistas que as leem ou recitam. Seguindo a visão interacionista^{vii}, Goffman (1985) desenvolveu o que os sociólogos chamam de perspectiva teatral. Essa perspectiva é descrita por Johnson (1997, p. 174) como um “método que usa a metáfora do palco, atores e plateias para observar e analisar as complexidades da interação social”. Segundo o autor, todas as pessoas são ao mesmo tempo atores em relação às outras como plateia, e plateia em relação às outras pessoas como atores.

Em todo encontro social, Goffman (1967; 1985) acredita que cada indivíduo tem um comportamento específico para aquela situação, ou seja, um papel social. Esse papel, de acordo com Tavares (2007, p. 28), caracteriza-se por atos verbais e não-verbais pelos quais expressamos nossa visão da situação, e também avaliamos nossas atuações e as dos outros participantes nesses contextos. É através desse papel que nos percebemos e somos percebidos e é esse modo de percepção que levamos em consideração ao interagirmos com os outros em um contexto dinâmico.

Tavares (2007, p. 28-29) cita que o papel do professor, por exemplo, é universalmente reconhecido e influenciado por fatores típicos da natureza da situação – como posições, atitudes, valores, expectativas, etc – e por fatores mais abrangentes, como a política de ensino da escola e do governo, a região na qual a escola está localizada, etc. Em um contexto escolar, os participantes “representam” seus papéis e, paralelamente, tentam negociar suas imagens nessas “atuações”.

Os professores ocupam uma posição estrategicamente central e sensível nas sociedades contemporâneas, em particular nas dimensões do desenvolvimento e mudança social. Por isso, o papel social do professor é complexo, repleto de ambiguidades e de contradições.

Lima (1996, p. 51) aponta que a ambiguidade detecta-se, sobretudo ao nível do seu estatuto social: por um lado, nível econômico relativamente baixo^{viii}, quando comparado com outras ocupações de formação acadêmica similar; por outro, nível cultural acima da média, devido à posse do diploma – tido como símbolo do saber e do conhecimento – e ao prestígio daí decorrente.

Ao contrário de outros profissionais, os professores têm de lidar, face a face, com diversos estudantes simultaneamente, estando, constantemente, em contato com um público cujas atitudes e comportamentos são a maior parte das vezes desconhecidos e imprevisíveis (LIMA, 1996). Em outros termos, os professores encontram-se rodeados de alunos cada vez mais diversos, e por isso exige-se que o professor assuma um posicionamento favorável à inclusão e ao respeito às diferenças.

Conforme Gadotti (1998), faz-se mister que o professor se assuma enquanto um profissional do humano, social e político, tomando partido e não sendo omissos ou neutros, mas definindo de qual lado está, ou a favor ou contra os oprimidos. Posicionando-se como um profissional participativo, o professor pode ascender à sociedade usando a educação como instrumento de luta, levando os indivíduos a uma consciência crítica que supere o senso comum.

Nessa perspectiva, o profissional da educação assume um papel, sobretudo político, quando se tem consciência de que é por meio da educação que se pode construir uma sociedade menos excludente, e realmente igualitária. Deste modo, cabe ao professor, mas não só a ele, o papel social de agente transformador, e de referência para a sociedade, pois participa da construção do conhecimento e de valores nos educandos.

Para a construção de uma educação que estimule a inclusão de grupos socialmente vulneráveis e a valorização das diferenças, Crochík (2002) defende que deve ocorrer uma reforma educacional e que isso tem que se dar, inicialmente, na formação dos professores. Conforme Crochík (2002, p. 282), “sem a adesão livre, consciente e refletida dos professores, sem a consideração pela sua experiência, não há proposta educacional que possa ser bem-sucedida”.

Com vistas a essa perspectiva formativa, Correia (2008) destaca que:

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (CORREIA, 2008, p. 28).

Não é só o professor que precisa estar preparado para atuar com a diversidade no cotidiano escolar, mas todos os profissionais que ali atuam. A formação permanente é, segundo Correia (2008), um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade no ambiente escolar, de maneira mais ampla, oferecendo-lhes um atendimento educacional adequado às suas necessidades.

Para isso, há a necessidade de um lugar de discussão em que as ideias sejam pensadas em conjunto por todos os indivíduos envolvidos no processo educativo. As propostas devem ser construídas por toda a equipe técnica da escola.

Ao discutir as políticas públicas, Arretch (2001) explica que os agentes formuladores destas políticas não são os mesmos que implementam os projetos, de modo que para que os projetos políticos sejam, efetivamente, executados os indivíduos implementadores precisam compreender os objetivos e interesses de um programa elaborado e discutido por outras pessoas.

Em concordância com o explicitado por Arretch (2001), Souza (2006) observa que, para que as propostas sejam transformadas em práticas pedagógicas, é fundamental que haja uma atitude de mudança por parte dos professores e da equipe técnica da escola, pois é sobre eles que recai a responsabilidade pela implantação das novidades na educação.

No entanto, Souza (2006) aponta que o professor tem pouca participação na discussão ou em instâncias de discussão do planejamento e da implantação das políticas públicas voltadas à educação.

Todas [as políticas públicas] foram de alguma forma, gestadas em instâncias que desconsideraram a participação ampla dos educadores, centrando-se em segmentos da hierarquia estatal, centrada principalmente nas instâncias dos dirigentes de ensino e do staff da Secretaria do Estado de Educação e em poucas ocasiões com segmentos de classe, principalmente de supervisores e diretores de ensino (SOUZA, 2006, p. 236-237).

Essa hierarquização nas tomadas de decisão pública resulta em professores que resistem à mudança e que apresentam descontentamento com o trabalho, pois se sentem desvalorizados, despreparados e sobrecarregados em sua prática (SOUZA, 2006).

Essa falta de preparo dos professores e da equipe técnica da escola não se aplica somente aos alunos em situação de inclusão, mas de todos os educandos. Crochík *et al.* (2009) afirma que todo o processo educacional deve ser revisto. Embora entenda que a implantação da educação inclusiva é importante na luta por uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, Crochík *et al.* (2009) explica que não devemos desconsiderar os limites da educação atual no que se refere à formação.

Isso implica a necessidade de mais do que somente a inclusão das minorias antes segregadas da escola regular, a necessidade de nos preocuparmos também com a qualidade da educação e com o quanto esta atualmente contribui para formar indivíduos efetivamente críticos. Se a crítica se relaciona com a possibilidade de uma sociedade mais justa, e, se possível, justa, o convívio com minorias discriminadas já se constitui em um elemento formador. O papel do professor para essa formação é fundamental, pois não se trata unicamente de transmitir conhecimentos, mas da forma como o faz e de sua relação com o saber (CROCHÍK *et al.*, 2009, p. 44).

Cabe ao professor criar possibilidades para que os alunos se constituam como cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos. Para que isso ocorra, a formação do professor precisa estar embasada no reconhecimento da pluralidade cultural e da diversidade humana.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 25-26), a perspectiva de um país “de braços abertos” resultou no “mito da democracia racial”, segundo o qual mesmo aqueles que não tivessem integrado diretamente os processos de miscigenação seriam igualmente aceitos e valorizados socialmente. Deste modo, as discriminações praticadas com base nas diferenças ficam ocultas sob o disfarce de uma igualdade que não se efetiva. O acobertamento de comportamentos preconceituosos empurrou para uma zona encoberta a vivência do sofrimento e da exclusão.

Na sociedade atual, a simples menção da palavra “preconceito” ou “discriminação” assusta, uma vez que se convencionou a aceitar, sem discutir, a ideia de que no Brasil todos se entendem, são polidos e pacíficos – o “mito da democracia racial”. Contudo, a ideia de aceitar a existência do preconceito gera, nos indivíduos, o medo de ser acusado de preconceituoso e também o medo de ser vítima de preconceito. Essa atitude é chamada, popularmente, de “política de avestruz”, na qual, por fazer de conta que o problema não existe, tem-se a perspectiva de que ele, de fato, deixe de existir (BRASIL, 1997).

No ambiente escolar, a prática do acobertamento é muito comum e ocorre quando se procura diluir as evidências de um comportamento preconceituoso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 41) citam como exemplo um professor ter tratado mal um aluno “porque estava nervoso”, ou a ofensa de uma criança a outra ser tratada como um simples descuido ou distração.

O desconhecimento sobre como proceder, em termos educacionais, pode levar a práticas preconceituosas, amparadas em discursos equivocados, que falam apenas de boas intenções, embora seja comum que atinjam seu oposto. Em alguns casos de preconceito na escola, o professor não consegue minimizar o problema por falta de experiência, de qualificação e, até mesmo, por incapacidade de lidar com a diversidade, visto que não sabe como reagir em situações que exigem sua intervenção. Essa falta de preparo, considerada um reflexo do mito de democracia racial, compromete o objetivo de formar futuros cidadãos responsáveis.

Decisiva para a superação do preconceito, a prática do desvelamento exige do professor informação, discernimento diante de situações indesejáveis, sensibilidade e intencionalidade definida para colaborar, efetivamente, na desconstrução do preconceito. A intencionalidade é necessária enquanto produto de uma reflexão que permite ao professor perceber o papel que desempenha nessa situação e também é a capacidade de perceber que deve trabalhar essa questão em si mesmo.

O discernimento do professor é importante para enfrentar situações de preconceito no cotidiano escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 41), enfrentar adequadamente o ocorrido significa não escapar para evasivas e não resvalar para o tom de acusação. Quando o professor se cala, ou trata a situação de maneira ambígua, ele está reforçando o problema; e se acusa, pode causar ainda mais sofrimento e ressentimento. Assim, discernir o ocorrido é tratar com firmeza a ação preconceituosa, esclarecendo o que é o respeito e como se pratica a solidariedade.

A prática do desvelamento exige perspicácia para que o professor responda adequadamente a diferentes situações que, geralmente, são imprevisíveis. Ao invés de manter oculta a problemática que envolve os diversos tipos de preconceito no ambiente escolar, e que leva à proliferação do preconceito, pode ser trazida à luz esse problema, como elemento de aprendizagem do grupo escolar como um todo.

Trata-se do professor e dos demais profissionais que atuam no processo educativo perceberem que cada um de seus gestos, e construções linguísticas, pode fazer diferença entre o reforço de atitudes preconceituosas ou a chance de abrir novas possibilidades de diálogo e respeito, haja vista o papel que representam socialmente.

Ao compreender que o conceito de papel social implica em uma posição ocupacional específica, um padrão de comportamentos associados a essa posição, e um padrão de expectativas sociais em relação ao ocupante da posição entende-se que a influência desses aspectos – a saber: o status ou posição ocupacional, o padrão de comportamentos e as expectativas sociais – age na construção discursiva dos professores sobre o preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a definição de Crochík (1995) de que a formação do preconceito se dá como resultado do processo de reflexão e experientiação nas relações sociais possibilidades por instâncias sociais como a escola, conclui-se que a educação escolar pode desencadear processos de desconstrução dos preconceitos.

Entretanto, para isso, é necessário que a educação vise a reflexão de conhecimentos e valores, ou seja, dirija-se a uma autorreflexão crítica, assim como nos propõe Adorno (2000).

Entre outras medidas, as condições para a reversão dos processos de (re)produção de preconceitos no contexto escolar associam-se ao reconhecimento e a valorização de características específicas de regiões, etnias e culturas. O reconhecimento dessa problemática é o primeiro passo para que todos os indivíduos envolvidos no processo educacional, e não somente os docentes, desenvolvam o tema e possam responder a questões que vêm sendo ignoradas durante muitos anos.

Embora não caiba somente à educação reverter tais processos, conclui-se que como a escola é o espaço formal de formação e socialização e promove o encontro e o convívio de indivíduos de diferentes etnias e culturas, este é o espaço propício para o desenvolvimento de valores, como a solidariedade, a cooperação e o respeito às diversidades.

No entanto, é necessário deixar claro que a escola e a educação não possuem uma fórmula mágica para a resolução de problemas tão enraizados na sociedade, como é o caso do preconceito. Nesse sentido, concorda-se com Lopes (1999) quando afirma que a sociedade não será modificada a partir da escola ou de mudanças curriculares, mas isso não diminui a tarefa de tornar o ensino cada vez mais efetivo, de tornar a escola capaz de superar as relações individualistas, a intolerância e a indiferença em relação ao outro.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: GROPPA, J. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARRECH, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M.C.R.N. ; CARVALHO, M.C.B. (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.

CORREIA, J. A. **A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo**. Portugal: Universidade do Porto, 2008.

CROCHÍK, J. L. Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, G.A.; SILVA, D.J. (Orgs.). **Estudos sobre Ética**: a construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

_____. Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o preconceito. Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 67-99, 2006.

CROCHÍK, J. L.; FRELLER, C. C.; DIAS, M. A. L.; FEFFERMANN, M.; NASCIMENTO, R. B.; CASCO, R. **Atitudes de professores em relação à educação inclusiva**. São Paulo: Psicologia: Ciência e Profissão. v.29, n. 1, p. 40-59, 2009.

DEUTSCH, M.; KRAUSS, R. M. **Teorias em Psicologia Social**. Buenos Aires: Paidós, 1976.

FILHO, J. F. Mídia, estereótipo e representação das minorias. **ECO-PÓS**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, agosto-dezembro, p. 45-71, 2004.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Interaction Ritual**: essays on face-to-face behavior. New York: Doubleday Anchor, 1967.

GOMES, J. V. **Socialização**: um problema de mediação? São Paulo: Psicologia/USP, 1990.

HOYLE, E. **The Role of the Teacher**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1969.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LIMA, J. M. Á. de. **O papel de professor nas sociedades contemporâneas**. Portugal: Educação, Sociedade e Culturas, 1996.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento Escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Escolar**: comum ou especial. São Paulo: Pioneira, 1986.

MOITA, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das letras, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, v.1, 2003.

PEREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PINHEIRO, V. P. G. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 46, p. 215-272, 2011.

SARBIN, T. R.; ALLEN, V. L. Role Theory. In: LINDZEY, G.; ARONSON, E. **Handbook of Social Psychology**. Cambridge, Mass: Addinon-Wesley, 1968.

SILVA, D. J. Educação, preconceito e formação de professores. In: SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). **Valores, Preconceito e Práticas Educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: ASBAHR, F. S. F. **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TAVARES, R. R. **A negociação da imagem na pragmática: por uma visão sociointeracionista da linguagem**. Maceió: EDUFAL, 2007.

ⁱ De acordo com Marconi e Lakatos (2001), a pesquisa bibliográfica é caracterizada por um levantamento da bibliografia já divulgada em forma de livros, periódicos científicos, publicações avulsas em imprensa escrita e documentos eletrônicos. O objetivo da pesquisa bibliográfica consiste em conhecer e analisar as principais contribuições teóricas já existentes, a fim de ampliar o grau de conhecimento e informação sobre o assunto.

ⁱⁱ Filho (2004, p. 47) acredita que os estereótipos atuam como forma de impor um sentido de organização social e ambicionam impedir qualquer flexibilidade de pensamento na apreensão, avaliação ou comunicação de uma realidade, em prol da manutenção e reprodução das relações de poder, desigualdade e exploração. Isto é, os conteúdos transmitidos através dos estereótipos são frutos de um mecanismo social que visa manter o status-quo.

ⁱⁱⁱ Quando um indivíduo se sujeita à vontade de terceiros ou de uma coletividade.

^{iv} Como a introdução do preconceito e do respeito às diferenças nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a definição da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, em 2008, pelo Ministério da Educação (MEC), que objetiva garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

^v Aqui, *status* social é visto como “a posição ocupada pelo indivíduo em um sistema social” (JOHNSON, 1997, p. 220).

^{vi} Grifos da autora.

^{vii} A perspectiva interacionista “concentra-se nos detalhes concretos do que acontece entre indivíduos na vida diária” (JOHNSON, 1997, p. 174).

^{viii} No que se refere aos professores de ensino fundamental e médio.

GESTÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES: COMO ESTRUTURAR E AVALIAR SERVIÇOS INFORMACIONAIS IMPACTANTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR

Judson Daniel Oliveira da Silva¹

RESUMO

Diante da visualização da importância do papel educativo do bibliotecário e da biblioteca nas normas legislativas que regulamentam os sistemas de educação do país, busca-se indicar como gestores de bibliotecas em ambiente escolar podem criar objetivos estratégicos para fomentar o uso das unidades como instrumento pedagógico. Para tanto, realizou-se revisão bibliográfica da literatura da área, reunindo indicadores de avaliação estratégica, objetivos pedagógicos de serviços de educação de usuários no âmbito de letramento informacional e ferramentas de medição de qualidade da prestação de tais serviços. Os resultados mostraram que os objetivos específicos da proposta do letramento informacional podem ser utilizados como metas estratégicas para o fomento da qualidade da biblioteca escolar e que a avaliação da estrutura da unidade e a medição da satisfação dos usuários com os serviços informacionais prestados são passos primordiais para a seleção dos objetivos/habilidades/competências que devem ser priorizados nas atividades de educação de usuário.

Palavras-chave: Letramento informacional. Estudo de usuários da informação. Indicadores de gestão.

ABSTRACT

Seeing the librarian's educative role and the library's importance ratified in the Brazilian education system's rules, it aims to indicate how school library's managers can create strategic goals to foment the use of the library as a pedagogical tool. To catch up this goal, was held library science's literature review, seeking for strategic management indicators, pedagogical goals of information literacy education and evaluation tools of user's study. The results showed that the pedagogical goals of information literacy education should be used as strategic goals to the improvement of the library's quality. Also showed that the library's structure and the user's satisfaction measurement are fundamental steps to select with competence/skill should be prioritized on the user's education services.

Keywords: Information literacy. Information user study. Management indicators.

INTRODUÇÃO

Vivemos na sociedade da informação, sociedade baseada no aprendizado contínuo e caracterizada pela rapidez da evolução das áreas do conhecimento, pela construção de um novo significado do trabalho através de uma ligação mais aprofundada com o conhecimento, pela capacidade de aplicação de tecnologias intelectuais no ciberespaço e pela criação do mundo virtual. (FREIRE; FREIRE, 2009)

¹ Graduação em Biblioteconomia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
E-mail: judsondaniel@hotmail.com.

Além disso, a atuação moderna de profissionais da informação tem se baseado no conceito de aprendizado contínuo para produção de serviços informacionais, Segundo Freire & Freire (2009, p. 97) esses profissionais

passaram a se deparar com um novo contexto que lhes exigia, e exige, não só um corpo de conhecimentos especializados, mas também conhecimentos e habilidades no uso de tecnologias para organizar, processar, recuperar e disseminar informações, independentemente do suporte no qual elas estejam registradas.

No âmbito das bibliotecas, esse conceito tem produzido uma evolução das práticas milenares e criação de novos serviços, principalmente os serviços focados no *papel educativo do bibliotecário*. Para Campello (2010) esse papel tem sido exercido, historicamente, com atividades de incentivo a leitura, mas as evoluções socioeducativas impulsionaram o desenvolvimento de atividades de educação de usuários e de auxílio à pesquisa.

Contudo, nota-se que o *papel educativo do bibliotecário* tem se ampliado com o advento do *information literacy education* (letramento informacional), que tem como finalidade implantar no currículo escolar a busca pela proficiência em informação (DUDZIAK, 2003). Ou seja, possibilitar que os estudantes possam fazer uso concreto da informação no intuito de inseri-los num processo de aprendizagem contínua e independente que tem por objetivo final fomentar a capacidade de exercitamento de suas responsabilidades cidadãs.

Esse conceito vem sendo aplicado na educação brasileira através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PC), que propõem

uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. (BRASIL, 1997, p. 51)

Afirma ainda, que estudantes devem

saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1997, p. 69)

Nota-se que o legislador brasileiro vem paulatinamente enxergando o papel dos profissionais da informação no fomento da educação: Segundo Silva & Cunha (2015) o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que serve de base, desde 2014, para a

regulamentação dos sistemas de ensino em âmbito nacional relaciona as bibliotecas e os bibliotecários com o objetivo de fomentar a qualidade da educação básica para o alcance de metas relativas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e para complementar os modelos educacionais em caráter de educação em tempo integral.

Nesse cenário, de grande importância é para o gestor de unidades informacionais, tais quais bibliotecas, em ambiente escolar a implementação de objetivos estratégicos que corroborem com a atuação educativa efetiva da biblioteca no processo de ensino-aprendizagem através da prestação de serviços de educação de usuários. Nesse contexto, o presente estudo tem por objetivo indicar caminhos para a produção de metas estratégicas para o fomento do papel educativo da biblioteca no ambiente escolar através da utilização de ferramentas de avaliação tanto das unidades quanto dos usuários. Para tanto, realizou-se revisão bibliográfica da literatura da área, buscando metodologias de gestão das unidades e de serviços educativos bibliotecários.

1 A CONTRIBUIÇÃO DO GEBE PARA A GESTÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES: PRODUÇÃO DE INDICADORES DE GESTÃO

Em 2010 o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) publicou o documento intitulado *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares*. Que nada mais é que um referencial de qualidade das bibliotecas brasileiras em ambiente escolar. (CONSELHO..., 2010) Tal documento é fruto da parceria entre o GEBE e o Sistema CFB/CRB (conselhos federais e regionais de Biblioteconomia) para elaborar parâmetros para a instauração, a avaliação e a fomentação de bibliotecas escolares. Segundo o documento

O processo de elaboração dos parâmetros teve início com um estudo da situação das bibliotecas escolares do país. Partindo desta realidade – e tendo como base teórica a noção de *biblioteca escolar como espaço de aprendizagem* – o GEBE pode definir o que é uma biblioteca escolar brasileira e, a partir daí, apresentar indicadores que apontam níveis a serem alcançados, dependendo da vontade e das possibilidades de cada escola em investir na sua biblioteca. (CONSELHO...; GRUPO..., 2010. p. 8)

Para auxiliar a avaliação e estruturação de bibliotecas escolares, o documento elenca um conjunto de indicadores: espaço físico; acervo; computadores com acesso à internet; organização do acervo; serviços e atividades; e pessoal. E para cada um desses pontos, os autores indicaram níveis básicos e exemplares em que as unidades devem operar. Tais aspectos estão elencados no **QUADRO 1**.

| Indicadores | Parâmetros |
|---------------------------------|---|
| Espaço físico | Em nível básico: De 50m ² até 100m ² , mobiliária para acomodar uma classe inteira, além de usuários avulsos. Um setor de atendimento com balcão, mesa e computador com acesso a internet de uso exclusivo do(s) funcionário(s). |
| | Em nível exemplar: Acima de 300m ² , e ambiente de atendimento e de processamento técnico específicos. Além de mobiliária superior à mencionada no nível anterior. |
| Acervo | Em nível básico: A partir de um título por aluno. |
| | Em nível exemplar: A partir de quatro títulos por aluno, não sendo necessário mais do que cinco exemplares de cada título. |
| Computadores ligados à internet | Em nível básico: Pelo menos um computador ligado à internet para uso exclusivo de alunos e professores em atividades de ensino-aprendizado. |
| | Em nível exemplar: Computadores ligados à internet número suficiente para acomodar uma classe inteira. |
| Organização do acervo | Em nível básico: acervo catalogado, permitindo recuperação por título, autor e assunto. |
| | Em nível exemplar: catálogo informatizado, que possibilite o acesso remoto todos os itens do acervo, que recupere a informação outros pontos de acesso. |
| Serviços e atividades | Em nível básico: consulta local, empréstimo domiciliar e atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa. |
| | Em nível exemplar: além das anteriores, inclui divulgação de novas aquisições, exposições e serviços específicos para professores. |
| Pessoal | Em nível básico: um bibliotecário supervisor, responsável por um grupo de bibliotecas. |
| | Em nível exemplar: um bibliotecário responsável pela biblioteca e pessoal auxiliar em cada turno, de acordo com a quantidade de alunos da escola |

QUADRO 1: Indicadores de gestão de bibliotecas escolares produzidos pelo GEBE e Sistema CFB/CRB.
Fonte: adaptado de CONSELHO...; GRUPO..., 2010.

Observa-se que o uso dos indicadores elaborados pelo GEBE resultam numa análise panorâmica da situação da biblioteca escolar e serve como importante instrumento de avaliação dessa unidade, contudo, é apenas o ponto de partida da avaliação e planejamento de serviços pedagógicos.

A segunda parte do material apresenta instrumentos de avaliação, formulários com o intuito em instaurar metas para a melhoria, dando maior profundidade aos parâmetros apresentados no quadro anterior. No indicador *serviços*, se trabalha condições como: consulta local; empréstimo domiciliar; orientação individual à pesquisa; contação de histórias; apresentações artísticas; dentre outras. Uma vez realizada a análise inicial dos indicadores presentes no **QUADRO 1**, os resultados podem indicar em quais aspectos devem ser aplicados os formulários presentes na segunda parte do documento *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento*. A avaliação desses indicadores pode ser feita através do uso de ferramentas eletrônicas, como formulários online ou uso de *softwares* de escritório, como mostra a **FIGURA 1**, uma aplicação ampliada dos indicadores da primeira parte do documento.

| DIAGNÓSTICO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES | | |
|--|--|---|
| ESPAÇO FÍSICO | | |
| Incipiente | Menos de 50m ² | 1 |
| Básico | Igual ou maior a 50m ² | 3 |
| Exemplar | Acima de 100m ² | 5 |
| ACERVO | | |
| Incipiente | Menos de 1 título por aluno | 1 |
| Básico | A partir de 1 título por aluno | 3 |
| Exemplar | A partir de 4 títulos por aluno | 5 |
| COMPUTADORES LIGADOS À INTERNET | | |
| Incipiente | Nenhum computador | 1 |
| Básico | 1 computador para acesso dos usuários | 3 |
| Exemplar | Mais de 1 computador para acesso dos usuários | 5 |
| ORGANIZAÇÃO DO ACERVO | | |
| Incipiente | Inexiste catálogo | 1 |
| Básico | Catálogo com pelo menos os livros do acervo | 3 |
| Exemplar | Catálogo informatizado, com acesso remoto e pontos de acesso | 5 |
| SERVIÇOS E ATIVIDADES | | |
| Incipiente | Consulta local e empréstimo domiciliar | 1 |
| Básico | Todas as anteriores, acrescido de atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa | 3 |
| Exemplar | Todas os anteriores acrescido de serviços de disseminação da informação, atividades culturais, serviços voltados aos professores, boletim de alerta. | 5 |
| PESSOAL | | |
| Incipiente | Inexiste bibliotecário supervisor | 1 |
| Básico | Bibliotecário supervisor, responsável por um grupo de bibliotecas e pessoal auxiliar | 3 |
| Exemplar | Bibliotecário gestor, responsável por uma única biblioteca, e pessoal auxiliar | 5 |

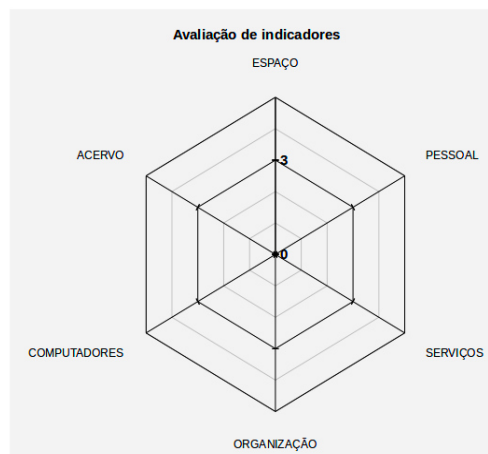


FIGURA 1: Construção de ferramenta eletrônica de avaliação de bibliotecas escolares baseado nos indicadores do GEBE/Sistema CFB com o software LibreOffice Calc.

Fonte: elaboração própria (2015)

No exemplo proposto na **FIGURA 1**, acrescentou-se aos níveis produzidos pelo GEBE (Básico e Exemplar) o nível Incipiente, que representa o não alcance do nível básico. No *software*, o avaliador deve indicar na célula em branco abaixo de NOTA, a pontuação referente aos níveis *Incipiente*, *Básico* ou *Exemplar*, que são respectivamente 1, 3 e 5, que acarreta de forma automática o preenchimento do gráfico. O gráfico tem por objetivo apresentar de forma sucinta os pontos fortes e fracos da unidade de acordo com os indicadores. Como mostra a simulação apresentada no **GRÁFICO 1**.

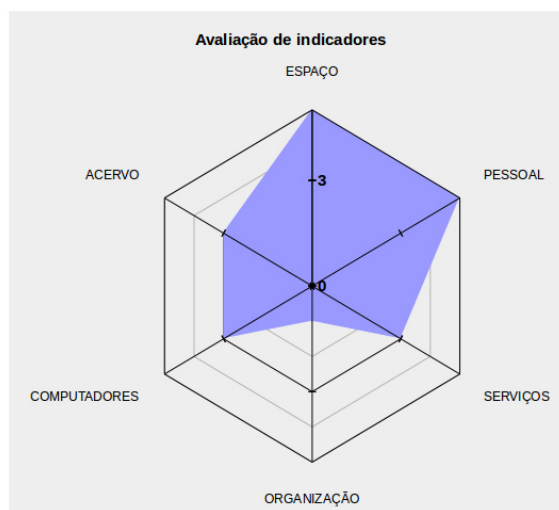


GRÁFICO 1: Simulação de aplicação de gráfico de redes na avaliação dos indicadores do GEBE / Sistema CFB no *software* LibreOffice Calc.

Fonte: elaboração própria (2015)

Na simulação, observa-se um cenário em que os aspectos *espaço físico* e o *peessoal* estão em nível exemplar, *acervo*, *serviços* e *computadores* em nível básico e *organização* em

nível incipiente. A partir dessa análise, o aspecto *organização* mereceria uma análise em profundidade, em busca de metas e metodologias para o fomento.

Sublinha-se que a aplicação dos indicadores presentes no documento *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento*, embora de extrema relevância, não dispensa a aplicação de estudos de usuários da informação para a instauração de metas de melhoria e tomadas de decisão.

2 APLICAÇÃO DE ESTUDO DE USUÁRIOS DA INFORMAÇÃO

Estudo de usuários são ferramentas que têm por objetivo “coletar dados para criar e/ou avaliar produtos e serviços informacionais, bem como entender melhor o fluxo da transferência da informação”. (BATISTA; CUNHA, 2007, p. 169) Consiste num conjunto de perguntas direcionadas aos usuários da biblioteca, em ambientes escolares tais usuários podem ser professores, supervisores e orientadores pedagógicos, gestores, estudantes e pais de alunos.

Segundo Baptista & Cunha (2007) os principais métodos de coleta de dados em estudo de usuários são:

- o questionário, que tem por vantagem o baixo dispêndio de recursos, além da maior liberdade de tempo ao respondente, e por desvantagem as dificuldades de esclarecer dúvidas acerca das questões e de abranger todas as possíveis barreiras encontradas por cada um dos usuários respondentes;
- a entrevista, que embora permita captar reações emocionais às perguntas e esclarecer dúvidas acerca das questões possibilita uma distorção das respostas dos entrevistados, além da necessidade do entrevistador ganhar a confiança do entrevistado.
- e a observação, que avalia a realidade do ambiente qual se pretende analisar.

Tais estudos podem medir pontos estratégicos da prática pedagógica em bibliotecas escolares, como por exemplo o impacto dos serviços informacionais, principalmente dos de educação de usuários, no processo de ensino-aprendizagem escolar. A educação de usuários como sendo “um processo pelo qual o usuário interioriza comportamentos adequados com relação ao uso da biblioteca e desenvolve habilidades de interação permanente com as unidades de informação” (BELLUZO; MACEDO, 1990, p. 86), tem por objetivo capacitar os usuários a buscar, recuperar, avaliar e utilizar a informação em seus mais variados suportes, tanto físicos quanto eletrônicos.

Essa capacitação possibilitará que os estudantes, usuários de bibliotecas escolares prestadoras de serviços de educação de usuário, possam produzir e usufruir dos produtos culturais, sociais e econômicos referidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Estudos de usuário podem avaliar o quanto determinados serviços informacionais podem impactar nesse processo. Barbosa Neto *et. al.* (2015) mostra uma aplicação prática do uso de estudos de usuário para a medição do impacto de bibliotecas escolares e seus serviços no processo de ensino-aprendizagem. Os autores mostraram o quanto a utilização de serviços informacionais podem auxiliar estudantes à: conhecer e saber utilizar as melhores fontes de informação; expressar ideias com as suas próprias palavras; pensar criticamente sobre o próprio trabalho escolar; e se tornar mais interessado nos estudos. Ressalta-se que os autores sublinham os altos índices de estudantes que declararam que os serviços prestados pela biblioteca de sua escola os ajudaram a se tornar mais interessados nos estudos como um dos principais impactos dos serviços informacionais. O objeto a ser medido com os estudos de usuário devem ser coerentes com as possibilidades da instituição e, estudos para implantar serviços de educação de usuários em ambientes escolares podem ser norteados pela literatura de letramento informacional, um processo pelo qual se aplica o trabalho com competências informacionais no currículo escolar.

3 OBJETIVOS DO LETRAMENTO INFORMACIONAL

O termo *information literacy* surgiu na década de 1970 no relatório do bibliotecário Paul Zurkowsky, que como diretor da associação da indústria da informação estadunidense, sugerindo “que os recursos informacionais deveriam ser aplicados as situações de trabalho, na resolução de problemas, por meio do aprendizado de técnicas e habilidades no uso de ferramentas de acesso à informação.” (DUDZIAK, 2003, p. 24)

Com o desenvolver de pesquisas, atores do campo da Biblioteconomia agregaram maiores valores ao termo seguindo as evoluções sociais, tecnológicas e educacionais. As novas tecnologias da informação e da comunicação tiveram grande importância nesse processo no início da década de 1980. Diante disso, os bibliotecários se referiam ao *information literacy* como um campo de estudos relacionado ao trabalho com competências para o uso de informação e tecnologia.

Segundo Dudziak (2003) surge em 1987 o trabalho da bibliotecária norte-americana Carol Kuhlthau que lançava o alicerce do *information literacy education*, um modelo educacional baseado na aquisição de habilidades informacionais em dois eixos principais:

inclusão da proficiência em investigação no currículo escolar; e o amplo acesso a estoques, recursos e tecnologias informacionais. Na literatura brasileira da área da Biblioteconomia, o *information literacy education* vem sendo difundido como *letramento informacional*.

Seguindo a linha de pensamento de pesquisadores que defendem a aplicação do letramento informacional no Brasil, agrega-se à praxe profissional do bibliotecário um trabalho pedagógico em parceria com professores tanto no ambiente da biblioteca escolar quanto na própria sala de aula. Segundo Mota (2006, p. 124) “o grande desafio é fazer com que o aprendizado se desenvolva em um ambiente rico em informação. Desafio este que não pode ser enfrentado apenas pelo professor. A figura do bibliotecário torna-se essencial”.

Nesse contexto, se faz necessária uma gestão estratégica da Biblioteca Escolar no sentido de adequar suas atividades pedagógicas de forma que elas sejam realmente impactantes no processo de ensino-aprendizagem escolar. Para tanto, seria necessário alinhar os objetivos do letramento informacional com esse processo, de forma que a biblioteca e a sala de aula complementem uma a outra.

Indica-se duas obras referenciais da literatura que tratam de processos de letramento informacional, ambas são baseadas nas fases do desenvolvimento cognitivo de Piaget e elencam habilidades a serem trabalhadas em cada fase escolar/idade. Esses trabalhos são da prof^a Carol Kuhlthau (2013), traduzido e adaptado para a realidade brasileira pelos pesquisadores do GEPE, e da prof.^a Kelley Gasque (2012).

As autoras elencam habilidades/competências informacionais que podem ser trabalhadas no currículo escolar no intuito de fomentar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, produzindo assim programas de letramento informacional.

| Etapas do desenvolvimento cognitivo (idade) | Habilidades/Competências informacionais à serem trabalhadas (sequencia em nível crescente de complexidade) | |
|---|--|--|
| | Kuhlthau (2013) | Gasque (2012) |
| 4 – 6 anos (Educação Infantil) | <ul style="list-style-type: none"> • saber que os materiais da biblioteca estão organizados em uma determinada ordem e compreender sua responsabilidade da manutenção da organização; • saber que a biblioteca tem livros para emprestar e usar e com a ajuda do bibliotecário selecionar livros para uso e empréstimo; • solicitar empréstimos com a ajuda do bibliotecário. | <ul style="list-style-type: none"> • explicações do que são autor, título, biblioteca, ilustrações, ilustradores e modos de localização de materiais no ambiente da biblioteca; • noções de ordem alfabética, incentivo a leitura e concentração em histórias. • reconhecer a diferença entre livros de ficção e não-ficção; • compreensão de comportamento e responsabilidade no processo de seleção e empréstimo de livros com auxílio do bibliotecário ou do professor. |

QUADRO 2: propostas de habilidades/competências à serem trabalhadas na educação infantil.
Fonte: Adaptado de Kuhlthau (2013) e Gasque (2012).

No tocante a competências informacionais à serem trabalhadas na educação infantil nota-se semelhanças entre as propostas das autoras: ambas enfatizam a compreensão da biblioteca como ambiente coletivo e na responsabilidade de cada estudante na manutenção desse ambiente, seja através da organização do acervo seja através do mero comportamento.

| Etapas do desenvolvimento cognitivo (idade) | Habilidades e competências a serem trabalhadas (sequencia em nível crescente de complexidade) | |
|---|--|---|
| | Kuhlthau (2013) | Gasque (2012) |
| 7 – 10 anos (Ensino Fundamental I) | <ul style="list-style-type: none"> • saber como funciona a organização do acervo da biblioteca; • compreender a diferença entre materiais de ficção e não-ficção; • saber selecionar livros de seu interesse; • poder identificar capa, lombada, folha de rosto, título, autor e ilustrador; • saber selecionar livros na seção infantil da biblioteca; • saber que a etiqueta da lombada dos livros indicam onde o livro está colocado na estante; • escolher livros que é capaz de ler; • ser capaz de relacionar as situações existentes nas histórias com as suas experiências; • entender como funciona a organização do catálogo; • saber que as duas maiores categorias da biblioteca são ficção e não-ficção; • saber que na internet existem informações para estudo e lazer; • entender que o catálogo é um instrumento para acessar os materiais da coleção da biblioteca; • saber localizar os materiais nas estantes através dos números de chamada; • saber converter termos da língua natural para a língua dos cabeçalhos de assunto; • saber se específico no momento da busca; • saber interpretar as informações dos registros do catálogo; • saber recordar, resumir, parafrasear e complementar o que foi lido e ouvido. | <ul style="list-style-type: none"> • noções de uso de dicionários e enciclopédias através da ordem alfabética, assim como significado de sinônimos e identificação de autor do dicionário em uso; • reconhece os vários tipos de autoria (própria, compartilhada, institucional, etc), entender que cada autor tem seu estilo de escrita; • entende, de forma geral, o que é e como funciona a internet e seus serviços, como e-mail e <i>messengers</i>; • representa graficamente os espaços da biblioteca e suas relações com as diferentes fontes de informação; • identifica títulos e sua relação com o conteúdo em revistas, livros, jornais, etc; • coleta dados de múltiplas fontes; • confecciona dicionários temáticos com base em pesquisas; • pesquisa na internet por meio de buscadores predeterminados; • identifica na biblioteca os livros de ficção e referência; • identifica elementos do livro (capa, lombada, orelha, elementos de publicação, etc.); • utiliza do sistema da biblioteca para busca de autores e títulos; • referencia livros utilizando elementos como: autor, título, editora, local e ano. • identifica as principais palavras-chave. • noções de pesquisa escolar, entendendo elementos como: problema, coleta de dados, texto escrito/resumido, conclusão e referência. |

QUADRO 3: propostas de competências/habilidades informacionais à serem trabalhadas na primeira parte do ensino fundamental.

Fonte: adaptado de Kuhlthau (2013) e Gasque (2012).

A fase dos 7 aos 10 anos de idade, relativa a primeira etapa do ensino fundamental, apresenta a maior quantidade de habilidades/competências informacionais à serem trabalhadas, uma vez que nessa etapa os estudantes já tenham superado as dificuldades da alfabetização e apresentem maior desenvoltura nas atividades de leitura.

Consoante a isso, nota-se maior complexidade das atividades e o contato introdutório com diversas fontes de informação como dicionários, enciclopédias, revistas, jornais, buscadores na internet, etc. Além de iniciarem a utilização dos catálogos como meio de localização dos materiais no acervo. Nota-se, com isso, que nos momentos finais dessa fase, os estudantes devem participar de atividades que os ajudem a desenvolver as habilidades necessárias ao processo de busca e recuperação da informação como: saber sintetizar os termos utilizados na busca; identificar palavras chave para as informações buscadas; saber converter termos da linguagem natural para a dos cabeçalhos de assunto; e saber interpretar as informações recuperadas nos catálogos.

| Etapas do desenvolvimento cognitivo (idade) | Habilidades e competências a serem trabalhadas (sequencia em nível crescente de complexidade) | |
|---|---|--|
| | Kuhlthau (2013) | Gasque (2012) |
| 11 – 14 anos (Ensino Fundamental II) | <ul style="list-style-type: none"> conhecer os vários tipos de ficção: aventura, científica, realista, mistério, história, fantasia. etc; compreender que as classes principais da classificação podem ser divididas em assuntos mais específicos; poder usar dicionários biográficos e geográficos; entender que jornais e revistas são fontes de informação atual; e saber distinguir as características das diversas fontes de referência; conhecer diferentes categorias de autores que escrevem em jornais e revistas; poder usar várias partes de um livro para determinar sua abrangência, formato e utilidade e também para localizar e documentar a informação. aprender a utilizar informação em um trabalho escrito e numa apresentação oral com uso de assistentes eletrônicos de apresentação. | <ul style="list-style-type: none"> entender que pesquisa é forma de adquirir conhecimentos e utilizar múltiplos <i>softwares</i> em atividades de busca de informações na internet; descrever o circuito da informação em jornais – como a informação chega ao jornal e como ela é disponibilizada ao público; conhecer normas de referência da ABNT, descreve diretrizes gerais para produzir resumos extraindo ideias do título, dos inícios de parágrafos e da conclusão do texto utilizando roteiro de pesquisa com sínteses de normas da ABNT; trabalhar com coleta de informações através de entrevistas, observação e questionários; compreender a ciência como resultado de pesquisas científicas; utilizar ferramentas tecnológicas como power point e prezi; compreender a legislação de direitos autorais e o uso de citações. |

QUADRO 4: propostas de competências/habilidades informacionais à serem trabalhadas na segunda parte do ensino fundamental.

Fonte: adaptado de Kuhlthau (2013) e Gasque (2012).

Nas fases finais do ensino fundamental, as habilidades informacionais propostas, para estudantes de 11 a 14 anos de idade, são relativas a pontos iniciais de produção da informação e do conhecimento. Nessa etapa, as autoras propõem que os estudantes realizem atividades que os ajudem a aprofundar seus conhecimentos sobre os possíveis usos das várias fontes de informação na produção de trabalhos escolares. Também é comum entre as autoras, a preocupação de trabalhar habilidades informacionais de uso de ferramentas eletrônicas, principalmente assistentes de apresentação como *power point*, *impress* e *prezi*.

| Etapas do desenvolvimento cognitivo (idade) | Habilidades e competências a serem trabalhadas (sequencia em nível crescente de complexidade) | |
|---|--|--|
| | Kuhlthau (2013) | Gasque (2012) |
| 15 – 17 anos (Ensino médio) | X | <ul style="list-style-type: none"> • utilizar operadores booleanos; • descrever e empregar elementos principais de textos científicos; • conhecer as boas regras para construção de textos científicos; • utilizar normas da abnt para apresentação de pesquisas escolares; • descrever e empregar as normas gerais de resumos; • definir, identificar e confeccionar referência e mapas conceituais; • descrever os serviços e produtos da biblioteca; • elaborar técnicas de estudo; • definir, identificar e elaborar artigos. |

QUADRO 5: propostas de competências/habilidades informacionais à serem trabalhadas no ensino médio.
Fonte: adaptado de Kuhlthau (2013) e Gasque (2012).

Como mostra o **QUADRO 5**, O programa de letramento informacional de Kuhlthau propõe habilidades para serem trabalhadas com crianças da educação infantil até o fim do ensino fundamental. Já o programa proposto por Gasque, abrange do infantil até o fim do ensino médio. A autora propõe para alunos de 15 a 17 anos de idade, atividades que iniciem o contato desses estudantes com a produção científica e processos complexos de busca e recuperação da informação.

Ressalta-se que as habilidades listadas nos quadros possuem caráter hierárquico, numa sequencia que propõe o fomento paulatino da complexidade das atividades. Contudo, devem ser enxergadas como um guia a ser adaptado à realidade de cada instituição, cabendo ao aplicador selecionar uma sequencia de habilidades à serem trabalhadas de forma que atenda as necessidades levantadas através de estudos de usuários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que as habilidades/competências propostas por Kuhlthau (2013) e Gasque (2012) podem ser encaradas como objetivos estratégicos a serem alcançados através da estruturação de serviços informacionais impactantes no processo de ensino-aprendizagem escolar. A satisfação do usuário com esses serviços podem ser medidas através de estudos de usuários em questionários que perguntem o quão útil foi a utilização da biblioteca e seus serviços para a aquisição de tais competências, de forma que possa ser observado se as competências trabalhadas foram realmente interiorizadas pelos estudantes.

Uma medição dessa natureza se faz necessária para que se possam corrigir as atividades realizadas, propondo melhorias ou substituições daquelas que não apresentaram indicadores satisfatórios. Kuhlthau (2013) propõe além das competências elencadas nos quadros anteriores, uma série de atividades que visam trabalhar tais competências, sendo assim um guia prático de atividades impactantes no processo de ensino-aprendizagem.

Salienta-se que os estudos de usuários da informação podem ser estruturados para medir inúmeros indicadores como: conforto; iluminação; mobiliário; limpeza; organização; dentre outros. Mas, em ambientes escolares, o apoio pedagógico prestado pela biblioteca possui papel vital no desenvolvimento dos estudantes por meio das competências informacionais trabalhadas no currículo escolar, e não devem ser omitidas nas medições.

REFERÊNCIAS

BARBOSA NETO, Pedro Alves et. al. Impacto de bibliotecas escolares no processo de ensino-aprendizagem de alunos do ensino médio: um estudo de usuários da biblioteca do centro de educação integrada. In: AZEVEDO, Alexander. **Informação e mercado de trabalho**: Como a gestão da informação vem modificando a realidade das organizações. Recife: UFPE, 2015. Disponível em: http://infococonsultoriajr.com.br/enegi/anais/edicoes/vienegi/artigos/gt3/GT_3_Artigo_2.pdf > Acesso em: 16 jan. 2016.

BATISTA, Sofia Galvão; CUNHA, Murilo Bastos da. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/12/pdf_b37dae3d70_0014186.pdf > Acesso em: 1 nov. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> > Acesso em: 2 nov. 2015.

BELLUZO, Regina Célia; MACEDO, Neusa Dias. Da educação de usuários ao treinamento do bibliotecário. *Revista brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 23, n. ¼. 1990. Disponível em:

<<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000002796&dd1=f6f41>> Acesso em: 18 nov. 2015.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis, v. 15, n. 29, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2010v15n29p184>> Acesso em: 2 nov. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA; GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/projetos/MIOLO.pdf> Acesso em: 31 out. 2015.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/123>> Acesso em: 2 nov. 2015.

FREIRE, Henrique de Araújo. FREIRE, Isa Maria. **Introdução à Ciência da Informação**. João Pessoa: EDUFPB, 2009.

GASQUE, Kelley Cristine. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação / Universidade de Brasília, 2012.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOTA, Francisca Rosaline Leite. Competência informacional e necessidade de interação entre bibliotecário e professores no contexto escolar. **Informação & Sociedade**: estudos, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 121-127, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/447/1499>> Acesso em: 16 jan. 2016.

SILVA, Judson Daniel Oliveira da; CUNHA, Jacqueline de Araújo. Biblioteca escolar no contexto do Plano Nacional de Educação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, 20., 2015, Natal. **Anais...** Natal: Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN, 2015. Disponível em: <<http://seminario.ccsa.ufrn.br/assets/upload/papers/63bcbc27de50863b0e026989de6c517d.pdf>> Acesso em: 2 nov. 2015.

GESTOR ESCOLAR: PRINCIPAIS PRÁTICAS E COMPETÊNCIAS NECESSARIAS PARA O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Roselaine Silva Tadeu¹

Christiane Amaral Lunkes Argenta²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo identificar as principais práticas utilizadas pelos gestores para a superação dos desafios e as competências que lhes são necessárias para este enfrentamento. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento a análise bibliográfica, a aplicação de um questionário e uma entrevista semiestruturada nos quais foram coletados dados que proporcionaram a análise dos desafios enfrentados, as práticas que são utilizadas e as competências necessárias ao gestor escolar de escolas públicas de ensino fundamental de um município da região sul do estado de Minas Gerais. Dos desafios encontrados pelos gestores em sua atuação nas escolas, destaca-se a dificuldade de articular família e os profissionais dentro do processo educativo. Dessa forma, são utilizadas práticas que visam a integração da família na escola e dos profissionais nesses processos. A principal competência indicada pelos gestores é exatamente essa capacidade de articulação, determinação e liderança.

Palavras-chave: Gestor Escolar, Práticas de Gestão, Competências.

ABSTRACT

This article aims to identify the main practices used by the managers to overcome the challenges and the competences that are necessary to this coping. To do so, it has been adopted a qualitative approach which has as its procedure the bibliographical analysis, the application of a questionnaire and a semi structured interview in which were collected data that provided the analysis of the faced challenges, the used practices and the necessary competences to the manager of the Minas Gerais south region. Among the challenges found by the managers on their performances in the schools, it is highlighted the difficulty at articulating families and professionals during this process. The main competence pointed out by the managers is exactly this articulation, determination and leadership skills.

Key Words: School manager, Management Practices, Competences.

¹ Graduação em Pedagogia (UNILAVRAS). Professora no Centro Educacional Caminho Perfeito, pesquisadora no Centro Universitário de Lavras E-mail: roselainetadeu@gmail.com.

² Graduada em Agronomia pela Escola Superior de Agricultura de Lavras (1986) e em Pedagogia pelo Instituto Superior de Ciências Artes e Humanidades de Lavras (1998); especialização (1993) e mestrado (2001) em Administração pela Universidade Federal de Lavras; e doutorado em Educação: Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP (2011). E-mail: christiane@unilavras.edu.br.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, várias teorias e concepções que permearam o contexto administrativo empresarial influenciaram e referenciaram a gestão de instituições de ensino. Por essa razão a gestão escolar foi e continua sendo alvo de discussões e debates acerca das formas e estilos da gestão educacional.

Dentro da realidade brasileira contemplou-se a partir das produções acadêmicas, dos movimentos que reivindicavam melhorias na educação pública e das reformas educacionais implantadas pelo Estado uma nova forma de gerir as instituições escolares. A gestão democrática sancionada em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional abre espaços para a construção de processos democráticos no interior das escolas, através da descentralização do poder do Estado para as escolas de forma a aproximar as discussões dos serviços públicos para a população (NETO E CASTRO, 2011).

No entanto alguns autores (OLIVEIRA, 2014; NETO e CASTRO, 2011; SCHEIBE e CAMPOS, 2009; entre outros) discutem sobre a real finalidade dos processos descentralizadores e a construção efetiva da gestão democrática no interior das escolas diante da realidade das instituições de ensino e as condições de seus profissionais.

A gestão das instituições escolares viu-se desafiada diante dos novos padrões e estilos de gestão escolar e da construção de processos participativos dentro das realidades educacionais que perpassam as escolas. A partir dessas novas tendências o gestor escolar passou a assumir novas funções ampliando a sua tarefa diante das instituições escolares e incorporando toda a comunidade dentro desses processos de participação. No entanto, o gestor ao buscar incorporar essas novas tendências dentro das escolas pode se deparar com situações de conflito, situações estas que podem estar relacionados à escola, família, equipe pedagógica, entre outros fatores que englobam o contexto educativo. Diante dessas ocorrências faz-se necessário a busca de práticas que o auxiliem no enfrentamento desses desafios e a aquisição de competências que o ajudem diante destes.

Nesta direção, este estudo teve como objetivo identificar: os principais desafios enfrentados pelos gestores escolares nas escolas de ensino fundamental de um município da região sul do Estado de Minas Gerais; as principais práticas dos gestores escolares para o enfrentamento dos principais desafios nas instituições; e as competências necessárias ao gestor escolar para o enfrentamento dos desafios.

MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de uma adaptação contextualizada da metodologia de Argenta (2011) ao investigar a gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso. Através do método qualitativo pode-se investigar as práticas utilizadas pelos gestores escolares, os principais desafios e as competências necessárias ao gestor. A primeira etapa desta pesquisa consistiu em uma pesquisa bibliográfica onde foi pesquisado na literatura sobre a gestão escolar, suas finalidades, desafios e transformações no transcurso histórico visando um bom embasamento teórico para a melhor análise da realidade.

Após a investigação teórica realizou-se um levantamento de dados através da aplicação de um questionário aos gestores de doze escolas municipais de um município localizado na região sul do Estado de Minas Gerais. Após o levantamento e a organização dos dados coletados através do questionário, cinco desses gestores foram selecionados para participar da entrevista semi-estruturada para avaliar e validar os dados coletados. Eles serão identificados neste trabalho como Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3, Gestor 4, e Gestor 5

1 A DESCENTRALIZAÇÃO E O GERENCIALISMO NO CAMPO DA GESTÃO ESCOLAR

Os estabelecimentos escolares, sobretudo a gestão escolar nas últimas décadas foram alvo de discussões e debates entre os pesquisadores, o governo e os organismos internacionais. Apesar dos debates tratarem do mesmo referencial, as ideias e concepções acerca da gestão escolar contrapunham-se ao se tratar do real significado do termo qualidade dentro do contexto educacional. As reformas educacionais implantadas pelo Estado descentralizaram os processos administrativos, financeiros e pedagógicos atribuindo maior autonomia para as Instituições Escolares. No entanto essa descentralização resultou por parte do Estado na diminuição dos custos, da expansão do atendimento e da redefinição dos gastos, contudo sem abrir mão do controle central (OLIVEIRA 2007, NETO e CASTRO 2011, SCHEIBE e CAMPOS 2009).

De acordo com Neto e Castro (2011), argumenta-se que a descentralização propicia a eficácia das políticas públicas aproximando as discussões dos serviços públicos da população, dando-lhes o direito de escolher e decidir questões que afetam suas vidas. No entanto esse processo centra-se em um movimento que desconcentra as responsabilidades e não o poder de decisão. Para os autores a descentralização pouco funciona como elemento estimulador de

democratização ao contrário, se apresenta muitas vezes como uma alternativa de diminuir os gastos públicos.

Oliveira (2007 p. 6) observa que a descentralização tem representado uma passagem de obrigações dos órgãos centrais para as instituições escolares de forma a ampliar as responsabilidades e as atividades locais. De acordo com a autora: “ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos também cresce o controle sobre eles”. Dessa forma os processos descentralizadores ao mesmo tempo em que oferecem um maior espaço para a escola, regulam cada passo dado por ela. O modelo de autonomia dos processos descentralizadores visa centrar maior responsabilidade nos envolvidos que precisam responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem, provocando um aumento substancial das responsabilidades dos trabalhadores e aumentando o nível de competência que precisa ser adquirido por esses profissionais.

Contudo, no entender da mesma autora, para que os trabalhadores possam responder a essas demandas dos processos descentralizadores faz-se necessário o domínio de práticas e saberes que antes não eram exigidos. No entanto as condições de trabalho desses profissionais continuam as mesmas dificultando assim o aprimoramento e resultando em uma sobrecarga de trabalho dificultando ainda mais a participação dos profissionais nos processos educativos.

Scheibe e Campos (2009) observam que o discurso liberal sobre a crise da educação tende a responsabilizar a gestão escolar, os professores e as culturas locais dos alunos pelo fracasso escolar e pela ineficiência da educação por não conseguir responder as necessidades do mercado. Dessa forma o gerencialismo que é forte dentro das empresas tende a lograr para as instituições escolares em vista de uma maior eficiência e resultados.

O modelo gerencial vem sendo adotado como uma orientação na gestão pública partindo do argumento de que os padrões que concebiam os processos de gestão pública não atendem mais as necessidades da sociedade que se compõem atualmente (NETO e CASTRO 2011).

Libâneo (2001) afirma que o modelo gerencial de gestão baseia-se na racionalização do trabalho e na eficiência dos serviços escolares através da hierarquização dos cargos e funções. De acordo com o autor algumas características desse modelo são:

- Prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas).
- Poder centralizado do diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns têm mais autoridades do que outros.

- Ênfase na administração (sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar.
- Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras.
- Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas.

Dessa forma o trabalhador flexível, o cidadão proativo, a formação por competências e a gestão da informação torna-se a ser o ideal de formação da escola. E o sistema educacional idealizado seria aquele que promovesse um ranking para as escolas valorizando aquelas que demonstram maior desempenho motivando a família a escolherem as melhores (SCHEIBE e CAMPOS, 2009).

Contudo o modelo gerencialista de acordo com Neto e Castro (2011) está relacionado como o modelo do Estado-empresário que tem como principal meta promover a concorrência e a competitividade entre os serviços públicos de forma a transformar o cidadão em consumidor descentralizando o poder segundo os mecanismos de mercado.

Dentro da perspectiva gerencialista o diretor da escola é tratado como um gerente que através da liderança busca agregar valores, instituir grupos de trabalho, harmonizar, promover parcerias, mobilizar toda a equipe escolar em vista do alcance das metas previamente definidas (SCHEIBE e CAMPOS, 2009).

No entanto os autores continuam afirmando que é preciso estar atento às questões do gerencialismo na medida em que não democratiza os processos educacionais e tendem a buscar resultados rápidos em vista de uma “qualidade total” centralizando todo o poder no gestor não constituindo assim os mecanismos de poder partilhado e participativo através da construção do Projeto Político Pedagógico e dos conselhos escolares.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS MECANISMOS QUE AUXILIAM NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS PARTICIPATIVOS

A gestão democrática implica no controle do Estado pela sociedade civil de forma que a comunidade participe nas decisões, nos rumos e nos serviços do Estado, possibilitando uma melhor aplicação dos serviços públicos. Dessa forma faz-se necessário o uso de mecanismos de gestão democrática que visem a ampliação da participação social. Dentre os mecanismos utilizados na promoção dos processos democráticos destaca-se o Projeto Político Pedagógico – PPP – e os Conselhos Escolares (SOUZA 2009; OLIVEIRA 2014; FERREIRA 2014B; TIZZEI 2011).

A gestão democrática pode ser efetivada através da construção de um PPP participativo que se deve fazer ação na sala de aula através da gestão do ensino, da gestão da classe da gestão das relações, da gestão dos processos de aquisição do conhecimento (FERREIRA 2014B; OLIVEIRA 2014).

De acordo com Souza (2009) os conselhos escolares também se constituem mecanismos importantes dentro de uma gestão escolar participativa. O autor ao estudar os problemas e as perspectivas democráticas dos conselhos de escola contempla que o conselho escolar pode ficar esquecido quando as decisões são tomadas de forma centralizada e menos dialogadas. Entende-se a escola como um espaço dinâmico onde tudo acontece instantaneamente de forma que as ações também sejam tomadas rapidamente. Por essa razão que o autor alerta para o cuidado com as tomadas de decisões centralizadas.

Oliveira (2014, p.8) observa que é necessário buscar caminhos para a efetivação de um espaço democrático mediante a uma serie de problemas que também precisam ser considerados dentro das instituições escolares:

Entender os limites e as possibilidades de mudanças exige conhecer o sistema, as políticas educacionais e a realidade escolar no seu contexto concreto. Portanto, existem ações possíveis à escola no sentido de uma gestão participativa, bem como, ações que não dependem da escola, estão atreladas ao sistema e exigem mudanças legais.

- A precariedade da escola pública;
- Rotatividade dos professores; a falta de pessoal;
- O elevado número de falta de professores para tratamento médico;
- Necessidade de recursos para manutenção do espaço físico;
- A falta de tempos e espaços p/ reuniões, discussões e avaliações do processo pedagógico de forma sistematizada;
- Trabalho fragmentado, ações isoladas no interior da escola.

Ainda segundo a autora as discussões dos conselhos de classe e das reuniões para elaboração do PPP em muitas das ocasiões podem não contar efetivamente com a participação dos professores por estarem eles atuando em várias escolas e acompanhando a rotatividade desses. De acordo com a autora essa situação gera a sensação de não pertencimento àquela comunidade e a escola se torna apenas mais um local de trabalho. Gerando assim o descompromisso do professor nos processos democráticos.

Conforme Tizzei (2011) os gestores dentro de suas funções nas instituições escolares muitas vezes esbarram-se em problemas de ordem burocrática e menos relevantes que acabam por consumir o seu tempo. De acordo com a autora é necessário que haja uma forte formação política dos gestores de forma que trabalhem com clareza os objetivos que pretendem

alcançar, superem as burocracias e construam gradativamente um caminho em direção a uma educação social e mais humanitária de forma a estar cada vez mais preparado para enfrentar os desafios que sobrevêm dos novos padrões da sociedade.

3 OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DOS GESTORES DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Os gestores das escolas que participaram desta pesquisa são profissionais que atuaram na sala de aula e que conhecem a dinâmica de uma instituição escolar. Como professores tiveram a experiência de se relacionar com os alunos, pais, equipe pedagógica e com a gestão escolar. Enquanto professores atuavam nas diversas áreas do conhecimento e enfrentavam desafios que são próprios do exercício de suas funções. Diante da nova realidade de gerir uma escola estes gestores percebem os desafios em uma perspectiva diferente daquela que tinham. De acordo com as respostas obtidas pela aplicação do questionário e validadas na entrevista semi-estruturada, os desafios enfrentados pelos gestores são: os alunos, as relações interpessoais, a própria gestão escolar, os recursos materiais, a comunidade, a promoção de uma educação de qualidade e a falta de autonomia nos processos de decisões referentes a escola. No entanto, nenhum desses desafios sobressaem a grande dificuldade relatada pelos gestores em articular a família e os profissionais em um processo educativo, sendo este o maior desafio detectado a partir dos dados coletados.

A família é apontada pelos gestores como um grande desafio a ser enfrentado devido a sua desestruturação, a falta de parceria com a escola e a falta de compromisso dos pais com o desempenho escolar dos filhos.

Para o gestor 1 a falta de comprometimento da família em relação a vida escolar dos filhos advém da busca de uma melhor qualidade vida que acaba por sobrecarregar os pais (pai e mãe) não possibilitando a eles dedicarem um mínimo de tempo para acompanhar os filhos:

[...] Pra família não é que ela não tenha compromisso é porque ela não tem tempo, porque a subsistência hoje faz com que as mães estejam trabalhando e os pais trabalhando muito. Então não tem como dar aquela atenção que a criança precisa de repente, parece que é uma situação só de não querer, mas não é, é de não poder também por ter que focar em outra coisa, em comprar comida a roupa moradia, lazer. Então a família acaba focando naquilo que precisa e acaba pecando naquilo que também precisa. (GESTOR 1)

A falta de tempo em decorrência da sobrecarga de trabalho faz com que a família se distancie do processo educativo dos filhos. A busca por estabilidade financeira ocasiona a carência da família na escola. Para o mesmo gestor, a falta de empenho da família com o desempenho escolar dos filhos deriva do rompimento das tradicionais estruturadas familiares e da busca cada vez mais crescente de estabilidade financeira.

[...] A desestruturação neste sentido mudou o foco da família. Antes a família era bem cuidada pelo pai, bem alimentada pelo pai, provida pelo pai e a mãe cuidadora disso tudo. Hoje não! É mãe cuidando é pai cuidando é avó cuidando todo mundo misturado ali pra poder manter o que a família precisa. Muitos pais falam: Não é falta de compromisso é porque eu não tenho tempo, quando eu chego ele já está dormindo, quando eu consigo encontrar com o meu filho eu já estou cansado aí eu não tenho paciência. Quer dizer é um problema social crescente (GESTOR 1)

Ainda o Gestor 1 considera a desestruturação familiar e a busca de estabilidade financeira como um problema social crescente, entende-se por parte dele que a quebra dos modelos tradicionais de família, resultado da inserção da mulher no mercado de trabalho, e dos novos modelos de família que emergem a sociedade atual (mãe solteira, pai solteiro, avós que cuidam dos netos entre outros) causaram a desestruturação da família e que este fato refletiu diretamente na escola.

De acordo com os gestores 3 e 4 a falta de compromisso com o desempenho escolar dos filhos faz com que a família delegue para escola novas funções:

[...] a família faz muita falta na escola porque muitos pais acham “ah eu vou colocar meu filho ali e eles que se virem com ele” e não é bem assim. Ao meu ponto de vista a educação vem de casa, aqui ele (o aluno) vai ter uma aprendizagem, aqui ele vai aprender ler, escrever, mas a educação mesmo ela vem da família (GESTOR 3)

[...] a família atualmente está delegando quase todas as suas funções para a escola. Querendo que a escola, que é um lugar de transmitir o conhecimento, fique voltada também para a educação dos filhos e a transmissão de valores. Teve um dia que eu estava atendendo a uma mãe e ela me falou que a escola tinha a obrigação de educar o filho dela. A família está assim, eles não tem a consciência que é função deles educar os filhos, eles jogam os filhos na escola e querem que a gente dê conta deles. (GESTOR 4)

Pode-se afirmar, a partir dos relatos dos gestores, que as famílias diante dos novos padrões e valores aos quais estão submetidas, delega para a escola a função de educar os seus filhos. Destaca-se que delegam não apenas educar sob o ponto de vista de atuar no processo formal de ensino aprendizagem, mas sim de educar para valores, hábitos, condutas, entre outros. Para os gestores esta educação deve vir de casa (das famílias) e a escola seria apenas o lugar do conhecimento mais formal, técnico e acadêmico.

Assim percebe-se que há um conflito entre família e escola, pois, a família delega à escola a função de educar os filhos, enquanto a escola considera que esta função é da família, cabendo a ela apenas a educação formal.

Já os profissionais são apontados pelos gestores como outro grande desafio por consequência da falta de comprometimento, a falta de apoio e a resistência às mudanças. De acordo com esses gestores existem profissionais que atuam dentro das escolas, mas que não se comprometem com o processo educativo e estão muitas vezes nas escolas apenas pelo salário ou pela carga horária de trabalho:

[...] tem sempre pessoas que não estão neste ambiente porque gostam do ambiente de trabalho, gostam do salário, gostam da facilidade de trabalhar quatro ou seis horas. (GESTOR 1)

[...] a gente encontra profissionais que vem pra escola tem a formação, mas assim, não tem tanta vontade de trabalhar. Sabe aquela pessoa que quer só fazer aquela parte que é função dela e não abre para outras coisas. (GESTOR 2)

[...] tem gente que não está feliz. Caiu aqui por acaso, não está feliz com o que faz, mas, fica porque precisa do dinheiro aí atrapalha muito (GESTOR 3)

Percebe-se que para todos os atores envolvidos, a visão de escola e seu ambiente de trabalho envolvem muitos outros aspectos que somente uma única função, assim é relevante afirmar que ainda mais para os gestores é necessário mais do que estar ali por salário ou carga horária de trabalho, ou seja, é imprescindível que haja por parte dos profissionais um engajamento, um “gostar do que faz”.

De acordo com o Gestor 5, os professores precisam ter uma nova visão dos alunos e da escola. Eles precisam perceber que a clientela atendida pela escola muda com o passar dos anos e dessa forma os métodos e técnicas precisam evoluir para acompanhar esses alunos:

[...] eles (os alunos) querem professores ativos, professores dinâmicos, com aulas diferentes porque se não for assim o professor hoje em dia não consegue ficar dentro de sala de aula (GESTOR 5).

Os gestores alegam que há uma dificuldade por parte dos professores em criar novas formas de se ensinar tornando-se difícil o comprometimento do aluno. Outro ponto exposto pelo gestor 5 é a falta de qualificação por parte dos professores. De acordo com este gestor, a escola possui um bom acervo de recursos didáticos, aparelhos eletrônicos, sala de vídeo entre outros e que não são utilizados pelos professores porque eles não sabem utilizar tais recursos.

O gestor 3 aponta alguns aspectos que podem estar influenciando o descompromisso dos profissionais:

[...] tem muita gente desestimulada pelo salário que é baixo, não é? Muitas vezes tem que fazer dois três turnos pra poder manter a família. Então isso causa um grande esgotamento e cansaço. Seria melhor que ele (o professor) tivesse aqui um período só (GESTOR 3).

Assim, de acordo com este mesmo gestor, um dos motivos que ocasionam o descompromisso dos professores pode ser o baixo salário, pois, este fato, faz com que eles trabalhem três turnos por dia, impossibilitando que o professor planeje aulas diferentes e dinâmicas. Por essa razão quando os professores chegam no ambiente de trabalho estão cansados e desestimulados. E assim torna-se difícil tanto para os gestores engajarem os professores no processo educativo, quanto para os professores conseguirem inteirar-se deste processo.

5 AS PRÁTICAS E COMPETÊNCIAS UTILIZADAS PELOS GESTORES PARA O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS

Diante de tantos desafios que se deparam os gestores em sua atuação dentro das escolas faz-se necessário a busca de práticas e ações que visem solucioná-los. Neste sentido, os desafios enfrentados pelos gestores não devem ser para eles um ponto de chegada, e sim, um ponto de partida para o surgimento de novas práticas que contribuam para um melhor desempenho em seu trabalho pedagógico/administrativo.

Sendo assim, após a classificação dos principais desafios enfrentados pelos gestores em sua atuação nas escolas, onde foi detectado a família e os profissionais como os maiores desafios, investigou-se as práticas utilizadas pelos gestores para a articulação da Comunidade (família) e a Comunidade Escolar (profissionais).

Identificou-se que as práticas utilizadas pelos Gestores para envolver a comunidade dentro da escola vão além das atividades rotineiras que compõem o calendário escolar. Foram identificadas as reuniões de pais e mestres, reuniões do colegiado, palestras educativas, festas que já são tradicionais nas escolas e celebrações de datas comemorativas. Outras atividades que também foram identificadas e que são feitas com o objetivo de promover a interação da comunidade: a semana de Atividade Física organizada pelo escola dirigida pelo Gestor 1, a oficina de artesanato realizada pela escola dirigida com o Gestor 3 e a promoção de momentos culturais na escola do Gestor 5.

A semana da atividade física, foi uma ação organizada pelo Gestor 1 juntamente com toda a sua equipe tendo como objetivo envolver toda a comunidade em momentos de exercício.

[...] a gente vai mostrar para os vizinhos que nós estamos aqui não pra incomodar. Nós começamos nesta semana, que é uma semana de atividade física, e os vizinhos, os pais e as pessoas da comunidade estão participando com a gente. Todos os dias, quinze minutos de atividade física na quadra. Nós estamos de portas abertas! A gente convida, eles vem, participam (GESTOR 1)

O Gestor 1 alega que já a um bom tempo os vizinhos estavam reclamando do barulho produzido pela escola e que, segundo eles, incomodava muito. Por esta razão, o gestor procurou através de atividades como esta trazer os vizinhos e toda a comunidade para dentro da escola para que eles percebessem o valor e a importância da escola dentro daquela comunidade. Assim, a semana de atividade física envolveu toda a comunidade, sobretudo as avós e senhoras que moram em volta da escola.

Já o Gestor 3 diante de uma funcionária que apresentava problemas de saúde e que precisaria ficar afastada por um tempo de suas ocupações, encontrou uma alternativa de aproximar a comunidade para a escola. Juntamente com essa funcionária, o gestor desenvolveu uma oficina de artesanato com as mães e avós da comunidade.

Nesta oficina nós temos a presença de algumas mães e avós junto com uma funcionária nossa. Elas fizeram uma colcha linda que foi vendida, elas fizeram um tapetinho para os filhos usarem na sala de aula, fuxico, cada coisa mais linda que a outra. (GESTOR 3)

A promoção da oficina de artesanato trouxe para o interior da escola as mães e avós para executarem uma atividade e ao mesmo tempo contribuiu no reestabelecimento da saúde da funcionária da escola.

As mães e avós ao participarem da oficina puderam enxergar a escola sob uma perspectiva diferente, contribuindo de forma direta para o seu funcionamento. Dessa forma, os gestores ao organizarem práticas e ações que visem envolver a comunidade no interior da escola, contribuem para o estreitamento dos laços entre família e escola.

Com o mesmo objetivo, no interior das escolas os gestores promovem outras ações que visam solucionar os desafios que permeiam o cotidiano escolar, de forma a contribuir para um melhor funcionamento. Os gestores buscam solucionar os desafios através de reuniões pedagógicas, abertura ao diálogo, criação de regras, parcerias e trabalho em equipe.

Para eles as reuniões pedagógicas além de serem um momento para tratar os assuntos que perpassam as rotinas diárias das escolas, também são momentos propícios para reflexão, discussão e elaborações de metas. Dentro dessas reuniões os gestores encontram um espaço favorável para estabelecer o diálogo entre os profissionais. O Gestor 1 vale-se dessas reuniões pedagógicas para dar espaço para que os profissionais expressem suas ideias e posicionamentos:

[...] fazemos reunião com a comunidade escolar. E, cada um dá a sua opinião aí vamos refletir dentro do que a gente pode e dentro do que a lei permite, o que pode ser mudado nessas regras. Depois os alunos levam para casa (as mudanças que foram decididas na reunião) e depois trazem de volta. (GESTOR 1)

Este gestor salienta que as questões que são de autonomia da escola são decididas por toda a equipe escolar, pois dessa forma, a resistência diminui por se tratar de algo que foi decidido coletivamente. Além disso, os projetos e ações que serão desenvolvidos pela escola nascem nas reuniões pedagógicas e se estruturam no cotidiano escolar.

Dentro dessas reuniões os Gestores buscam estabelecer um ambiente de diálogo e troca de ideias em que cada um possa expressar suas opiniões e posicionamentos. Para os gestores o diálogo diminui os conflitos, as intrigas e as “picuinhas” e promove um clima de amizade:

[...] eu acho assim, quando nós sentamos, conversamos e colocamos todos os nossos problemas e assuntos, a gente consegue resolver. É diferente de quando fica aquele disse me disse, aquela fofoca atrás. Então, todas as reuniões a gente tem uma hora pra escutar um ao outro para a gente evitar todo esse tipo de descuido, para não deixar “picuinhas”. Porque é isso que destrói uma boa gestão (GESTOR 5)

Além disso, nesses espaços os gestores buscam estabelecer regras para solucionar os impasses do dia-a-dia da comunidade escolar. De acordo com os gestores, as regras são discutidas antes de entrarem em vigor. Evitando assim a antipatia e a resistência.

Além disso, os gestores buscam estabelecer parcerias no interior das escolas e também com outras instituições da cidade. Elas visam contribuir para o desenvolvimento dos alunos e auxiliar o trabalho escolar. Para o Gestor 3 as parcerias são muito importantes pois elas representam uma forma alternativa de promover a cultura na escola.

A sim. Temos tudo aqui. Temos capoeira, temos riprop, temos dança, tudo em parceria, ninguém paga. Temos robótica aqui a gente tem parceria com a Universidade Federal de Lavras, eu aceito todas as parcerias. Eu acho que as parcerias são muito importantes (GESTOR 3).

As parcerias propiciam o envolvimento da comunidade escolar em atividades extracurriculares e percebe-se que esta foi uma alternativa encontrada pelos gestores com o objetivo de promover momentos de aprendizagem em contextos informais. Segundo eles, o trabalho em equipe possibilita o alcance de bons resultados, visando envolver toda a comunidade escolar em trabalhos coletivos de forma que eles consigam enxergar os resultados obtidos através do esforço coletivo.

Os trabalhos coletivos são uma forma encontrada pelos gestores de engajar os profissionais dentro dos processos educativos, no entanto é necessário que toda a equipe saiba o “porque” ou “para que” este trabalho está sendo feito.

E para que o Gestor possa atuar da melhor maneira dentro das escolas é necessário a aquisição de algumas habilidades que o auxiliarão na execução de suas tarefas, na resolução de problemas e de conflitos que surgem no seu cotidiano. De acordo com os dados analisados, para os gestores das escolas pesquisadas, a garantia de um bom trabalho na gestão educacional requer esforço e competência.

Após minuciosa organização e análise dos dados, pode-se relatar que: as competências necessárias aos gestores escolares abarcam seis características principais: o Conhecimento, as Características Pessoais, as Características Interpessoais, a Liderança, as Capacidades Didático-pedagógicas e a Capacidade Administrativa.

O gostar do que faz e a determinação são também características imprescindíveis na opinião dos Gestores (1, 2, 3 e 4). Para eles assumir o cargo por causa da remuneração não traz vantagens profissionais pois, é necessário que o trabalho desperte prazer e satisfação para que o Gestor de o seu melhor e seja determinado para buscar mais e aprender mais.

A liderança e as outras características foram avaliadas pelos gestores como competências importantes ao gestor escolar. Eles afirmam que só se consegue bons resultados a partir da atuação competente do Gestor e de toda equipe escolar.

Este trabalho assume que as competências necessárias aos gestores para o enfrentamento dos desafios são múltiplas mas, as mais relatadas estão esquematizadas a seguir:

- Conhecimento de: Leis, Regimento Interno e das funções pedagógicas/administrativas.
- Características pessoais: Paciência, Flexibilidade, Gostar do que faz, Afetividade, Companheirismo, Acreditar na mudança, Profissionalismo, Ética, Compromisso, Determinação,

- Características Interpessoais: Saber ouvir, Saber dialogar, Respeito, Ter clareza, Ser coerente
- Liderança: Dinamismo, firmeza nas decisões, Trabalho em equipe, Empreendedorismo, Capacidade de decisão e motivação do grupo.
- Capacidades Didáticos-pedagógicas: Contornar os desafios, Manter a disciplina,
- Capacidade Administrativa: Organização

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do gestor frente as Instituições Escolares tem configurado em um árduo trabalho que requer deste profissional o cumprimento de várias atribuições. O gestor necessita ter uma visão ampla das realidades que perpassam o cotidiano escolar para criar ações que visem solucionar os desafios e promover um espaço mais participativo. Dentre os diversos desafios enfrentados pelos gestores em sua atuação nas escolas pode-se considerar que um dos maiores desafios é articular família e profissionais dentro de um processo educativo.

A articulação família e escola torna-se um grande desafio para os gestores devido aos novos padrões de família que compõe a sociedade moderna. Busca-se hoje por parte das famílias uma maior qualidade de vida que se configura no lazer, na aquisição de bens materiais e culturais, resultando em uma sobrecarga de trabalho e atribuições não restando para as famílias tempo para acompanhar o rendimento escolar dos filhos. Desta forma, a família acaba delegando para a escola novas funções. Além de transmitir o conhecimento historicamente acumulado, a escola acaba sendo também responsável por parte das famílias em transmitir valores, hábitos e condutas para os alunos.

Em relação aos profissionais que atuam dentro das Instituições Escolares o maior desafio é promover processos democráticos dentro das escolas. Os profissionais em algumas ocasiões não se sentem pertencentes àquele espaço resultando em um menor comprometimento com os processos educativos. Outros fatores que desconfiguram a atuação dos profissionais nas escolas são as novas atribuições resultantes dos processos de descentralização que conferiu aos profissionais novas responsabilidades e a sobrecarga de trabalho. Dessa forma, torna-se difícil para os profissionais, sobretudo os professores, estarem engajados junto a gestão em processos democrático/participativos.

As práticas e mecanismos que visam articular a família e a escola em processos educativos e democráticos contribuem na promoção de um ambiente em que as decisões são compartilhadas e menos centralizadas. Auxiliando no retorno da família aos processos

educativos, na participação da vida escolar dos filhos e na interação dos profissionais através da troca de ideias. O diálogo (palavra muito utilizada pelos gestores) abre espaço para que a comunidade escolar expresse suas opiniões em relação a escola e os processos educativos. Essas ações propiciam momentos de reflexão e convivência entre os profissionais. Os gestores ao promoverem espaços de interação diminuem as atividades individualistas que não envolvem toda a escola e ainda coloca o profissional como sujeito ativo dentro da dinâmica educativa.

Mais do que estabelecer uma lista de competências que são necessárias aos gestores em sua atuação nas escolas é necessário ressaltar que vários são os fatores que influenciam no sucesso ou fracasso das escolas mantidas pelo poder público, não cabendo somente ao gestor ou aos demais profissionais tais responsabilidades. No entanto, visto a importância deste profissional que atua no âmbito da gestão dos processos educativos torna-se necessário destacar as habilidades que lhes são necessárias em vista de uma melhor atuação junto as instituições escolares. Pode-se encontrar através deste estudo competências que são necessárias aos gestores escolares, mas pode-se dizer que além das competências que foram levantadas neste estudo faz-se necessário por parte dos gestores a capacidade de articular, os vários atores em processos educativos através da liderança e da determinação.

Finalizando, este trabalho não é um ponto de chegada mas, apenas o ponto de partida para novas investigações que visem maior aprofundamento sobre os desafios, as práticas e as competências necessários aos gestores, além de investigações sobre o papel da escola frente aos novos modelos de família.

REFERÊNCIAS

ARGENTA, C. A. L. **Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões**. 2011. 195p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo

FERREIRA, N. S. C. **Formação do profissional da educação como gestor da educação**. IX Anped sul, Seminário de pesquisa de educação da região sul, 2012, disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2536/504> acesso 20/06/13

LIBÂNEO, J. C. **O sistema de organização e gestão da escola**, Teoria e Prática, v. 4, Goiânia: Alternativa, 2001

NETO, A. C. e CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n.116, p.745-770, jul./set. 2011 disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso 20/06/13

OLIVEIRA, D. A. **Trabalho docente e qualidade da educação: tradições e contradições**. Anpae, Simpósio de educação, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/96.pdf> acesso 20/06/13

OLIVEIRA, S. B. **Gestão democrática e a construção do Projeto Político Pedagógico**. Dia-a-dia educação 2014, disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/680-4.pdf>> acesso 20/06/13

SCHEIBE, L. e CAMPOS, R. F. **A atuação do gestor escolar: dimensões política e pedagógica**, Programa Nacional Escolas de Gestores da educação básica, Ministério da Educação e Cultura, v.2, 2009.

SOUZA, A. R. Conselho de Escola: funções, problemas e perspectivas na gestão escolar democrática. **Perspectiva**, v.27, n. 1, 273-294, jan./jun. 2009 disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. acesso 20/06/2013

TIZZEI, P. P. **Características da gestão em escolas com diferentes desempenhos dos alunos na rede municipal de Campinas**. Dissertação (mestrado) – UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2011.