

SABERES

Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação

ISSN: 1984-3879



**Maio
2017
n. 15**

SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Vol. 1 – N. 15 - Maio

ISSN 1984-3879

Natal – RN /2017

Editores

Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes, UFRN
Cristina Foroni Consani, UFRN

Editoração Eletrônica

Lucas Ferreira, UFRN

Capa

Imagem: Henri Matisse – A
Dança I
© 2017 Succession H. Matisse /
Artists Rights Society (ARS),
New York

Conselho Científico

Dra. Ângela Maria Paiva Cruz, Brasil
Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, UFPB, Brasil
Dr. Cláudio Ferreira Costa, UFRN, Brasil
Dr. Daniel Alves Durante, UFRN, Brasil
Dr. Davide Scarso, Portugal
Dra. Jaci Menezes, UFBA, Brasil
Dr. Jadson Fernando Garcia Gonçalves, UFPA, Brasil
Dr. Joel Thiago Klein, UFRN, Brasil
Dr. José Luis Câmara Leme, Univ. Nova de Lisboa, Portugal
Dr. José Willington Germano, UFRN, Brasil
Dra. Karyne Dias Coutinho, UFRN, Brasil
Dra. Marlúcia 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

- CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO DA HISTÓRIA FILOSÓFICA DE HEGEL**
Maurício Sérgio Bergamo.....P. 6-24
- SOBRE O USO DA FORÇA: POLÍTICA E MORAL EM O PRÍNCIPE DE MAQUIAVEL**
Acrísio Luiz Gonçalves.....P.25-37
- MELODIA, HARMONIA, CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS: A MÚSICA COMO LÍNGUA EM ROUSSEAU**
Danielton Campos Melonio.....P. 38-51
- ROUSSEAU: A “EXPERIÊNCIA” E O PENSAR**
José João Neves Barbosa Vicente.....P. 52-60
- RACIONALIDADE, STASIS E EPISTEMOLOGIA; TRÊS CONTRIBUIÇÕES DA VIRADA RETÓRICA À FILOSOFIA DA CIÊNCIA KUHNIANA.**
Adan John Gomes Silva.....P. 61-80
- A DISTINÇÃO DAS CLASSES SOCIAIS SEGUNDO O CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL EM BOURDIEU, E A TEORIA DA CLASSE DE LAZER DE THORSTEIN VEBLEN**
Evânia Elizete Reich.....P. 81-105
- OS LIMITES ENTRE A MORAL E A LEGISLAÇÃO NA FILOSOFIA UTILITARISTA DE JEREMY BENTHAM**
Leonam Lucas Nogueira Cunha.....P. 106-122
- A NOÇÃO DE LIMITE: A BASE POÉTICA DA ÉTICA DE EPICURO**
Renato dos Santos Barbosa.....P. 123-133
- HABERMAS E A ÉTICA DO DISCURSO**
Edimar Inocencio Brígido, Ramon Aurélio Junior da Cunha.....P. 134-150
- CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE LIBERDADE NA TEORIA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU**
Lorena Fyama Pereira Marques.....P. 151-165

ARTIGOS EM EDUCAÇÃO

- O PROBLEMA DA HEGEMONIA DO PENSAMENTO EUROPEU NO CURRÍCULO ESCOLAR PAULISTA**
Amanda Veloso Garcia.....P. 166-182

MÉTODO DA CARTOGRAFIA E RAZÃO SENSÍVEL: SENTIDOS DE UMA EDUCAÇÃO CAMINHANTE

Vanessa de Andrade Lira dos Santos.....P. 183-194

IDEALISMO EDUCACIONAL: UM GRANDE HOTEL NO ABISMO

Rafael Rossi.....P. 195-218

REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE PARTICIPAÇÃO SOCIAL: BARREIRAS E ESTRATÉGIAS

Camila Garbeline.....P. 219-239

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR: REFLEXÕES EM ÂMBITO EDUCACIONAL

Juliana de Almeida Goiz, Rosineia Oliveira dos Santos.....P. 240-256

ARTIGOS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

MARXISMO E POSITIVISMO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Ana Claudia Rodrigues Russi.....P. 257-278

O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Mara Letícia Walter.....P. 279-295

ESCOLA SEM PARTIDO: DE QUEM E PARA QUEM?

Keoma Ferreira Antonio, Mayara Dantas Bezerra de Oliveira.....P. 296-307

APRESENTAÇÃO

Este décimo quinto número da Revista Saberes 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 CAPES B4 em Filosofia e B2 em Ensino, 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 ao Grupo de pesquisa em Ética e Filosofia Política, com a colaboração do grupo de Lógica, Conhecimento e Ética da UFRN.

SABERES tem como missão reunir pesquisadores seniores e iniciantes do Brasil e do exterior numa linha editorial que compreenda trabalhos de Filosofia e Educação, com ênfase na Filosofia Prática, 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.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO DA HISTÓRIA FILOSÓFICA DE HEGEL

Maurício Sérgio Bergamo¹

RESUMO

O artigo detém-se em mostrar algumas das principais considerações do método da história filosófica de Hegel. Esse método é desenvolvido pelo filósofo no segundo capítulo de sua obra, *A Razão na História*. Diferentemente do método da história filosófica, Hegel refuta o método da história universal e da história reflexiva por não estarem pautados na universalidade da razão. Por serem contingentes, ligados as particularidades mundanas, Hegel rechaça-os para desenvolver um método filosófico voltado a apreender a história em termos universais. Para fundamentar seu método filosófico da história, Hegel discerne sobre os estamentos da essência do espírito: subjetivo, objetivo e absoluto. A essência do espírito, nesse contexto, refere-se a Ideia de Liberdade. Ela, para torna-se absoluta e permitir com que a História do Mundo realize seu *têlos*, necessariamente, precisa perpassar pelos estados subjetivos e objetivos. Transposta pela vontade no mundo empírico em um primeiro momento, para, posteriormente, interiorizar-se novamente no âmbito lógico, a Ideia de Liberdade torna-se absoluta, se e somente se, for desvencilhada do domínio subjetivo e objetivo. No estado subjetivo a vontade é a responsável por exteriorizar a Ideia na realidade mundana. Em seu estado objetivo, para tornar-se absoluta, a ideia, necessariamente, precisa contemplar-se. Essa autocontemplação, por sua vez, refere-se ao movimento dialético da exteriorização à interiorização. Novamente no interior da consciência, a Ideia torna-se universal, perfeita. Por possuir esses atributos está ligada aos intentos da providência. Logo, apreender a História do Mundo através da universalidade da razão corresponde aos desígnios de Deus. Desta maneira, será pertinente investigar neste artigo, os conceitos básicos que Hegel utiliza para fundamentar o método da história filosófica, a saber: Espírito, Vontade e Ideia de Liberdade.

¹ Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Regional Integrada (2010). Pós-Graduado Lato Sensu em História da Ciência, pela Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim/RS, (2013). Pós-Graduado Lato Sensu em Epistemologia e Metafísica pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Erechim, (2015). Pós-Graduado Stricto Sensu, nível mestrado em Geografia, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão/PR. Acadêmico do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu, nível Doutorado, pela mesma instituição. Bolsista CAPES.

Palavras-Chave: Método da História Filosófica; Ideia de Liberdade; Vontade; Têlos.

COMMENTS ON THE METHODS OF PHILOSOPHICAL HISTORY IN HEGEL

ABSTRACT

The article aims to show some of the main considerations of the methods of the philosophical history in Hegel. This method is developed by the philosopher on the second chapter of his book *Reason in History*. Differently from the method of the philosophical history, Hegel refutes the method of the universal history and the reflexive history, as they are not guided in the universality of reason. Because they are contingent, connected to the mundane particularities, Hegel reject them to develop a philosophical method focused on the universal terms. To justify his philosophical method of history, Hegel discerns on the strata of the essence of the spirit: subject, object and absolute. The essence of the spirit, in this context, refers do an Idea of Liberty. To become absolute and allows the History of the World to accomplish its têlos it needs to go through the stages of subject and object. Transposed by the will in the empirical world in a first moment, to internalize itself again on the logical scope afterwards, the Idea of Liberty becomes absolute, if and only if, it is disentangled from the subject and object domain. In the subjective state, the will is responsible to externalize the Idea in the mundane reality. In its objective state, to become absolute, it needs contemplate itself. This self contemplation, on the other hand, refers to the dialectical movement from the externalization to the internalization. Once again, in the interior of the conscience, the Idea becomes universal, perfect. By having these attributes, it is connected to the intents of providence. Thus, understand the History of the World through the universality of reason corresponds to the designs of God. This way, It is relevant to investigate, in this article, the basic concepts that Hegel utilize to justify the method of the philosophical history, to know: Spirit, Will and Idea of Liberty.

Key Words: Method of the Philosophical History; Idea of Liberty; Will; Têlos.

INTRODUÇÃO

Georg Wilhelm Friedrich Hegel é considerado um dos mais importantes pensadores do séc. XVIII. Nascido em Stuttgart, Alemanha, em 1770, estudou teologia e filosofia. Interessou-se pelos problemas religiosos e políticos, simpatizando com o criticismo e com o iluminismo (REALE; ANTISERI, 2007).

Após sua morte em 1881, a herança filosófica de Hegel passou a receber inúmeras interpretações, muitas delas em caráter polêmico. Os muitos debates analíticos que transcorriam no âmbito intelectual, segundo Frederico (2001), estavam centrados no esclarecimento das contradições de seu pensamento político e na exegese filosófica referente a atualidade de suas obras. Essa situação é apresentada pelo autor da seguinte maneira:

De um lado, postava-se a alava conservadora, a direita hegeliana, que enfatizava o *sistema* de Hegel como uma realidade consumada e, através dele, procurava defender a monarquia prussiana. De outro, formou-se a esquerda hegeliana, grupo heterogêneo onde se incluía Marx, Engels, [...], Feuerbach, Cieszkowski [...]. A esquerda hegeliana rechaçava o sistema filosófico geral de Hegel e apegava-se ao *método dialético* deixado pelo filósofo. Do método procurava tirar desdobramentos revolucionários para o combate à monarquia prussiana. (FREDERICO, 1995, p. 21).

Para a ala conservadora, a direita hegeliana, o projeto filosófico de Hegel era interpretado e compreendido como um sistema ineficaz na apreensão de conhecimentos futuros. Por acentuar os processos racionais de ordem *a-priori*, situando o conhecimento objetivo em segundo plano, as críticas promovidas pela direita hegeliana ao sistema filosófico hegeliano, referiam-se à radicalização do racionalismo e do idealismo de Hegel.

Na *História da Filosofia*, Reale; Antiseri (2007, p. 151) destacam que:

No que se refere à política, a direita hegeliana sustentava, grosso modo, que o Estado prussiano, com suas instituições e suas realizações econômicas e sociais, devia ser visto como o ponto de chegada da dialética, como a realização máxima da racionalidade do espírito [...] Em substância: a direita propunha a filosofia hegeliana como justificação do Estado existente, ao passo que a esquerda, em nome da dialética, pretendia negar o Estado existente.

A esquerda hegeliana, ala que incluía Marx, Engels, Feuerbach e outros importantes eruditos, contestava a filosofia de Hegel, pelo fato de não promover, diretamente, um embate acionário contra o totalitarismo prussiano. Por esse motivo, a esquerda hegeliana, mesmo aderindo o método dialético de Hegel, considerava-o incompleto. Pois, “A própria totalidade, sem a inclusão do porvir, não era uma verdadeira totalidade e permanecia insuficiente, defeituosa e inacabada” (FREDERICO, 1995, p. 22).

Todavia, no prefácio da *Filosofia do Direito*, Hegel é visto por Frederico (1995), como um filósofo que não está preocupado com predicacões e especulações sobre o futuro e muito menos como um pensador ligado, de maneira direta, ao confronto corporal contra as posturas totalitaristas. Ao contrário, para o autor, uma das principais preocupações de Hegel é com o caráter metódico e sistemático da filosofia. Essa condição, pode ser percebida nas seguintes palavras:

“Insensato pretender que alguma filosofia possa antecipar-se a seu mundo presente [...]. Compreender o que é, é a tarefa da filosofia [...]. A filosofia é o próprio tempo apreendido pelo pensamento” (HEGEL *apud* FREDERICO, 1995, p. 22).

Mesmo ciente da importância política do sistema filosófico hegeliano e das infundas ressonâncias que teve seu projeto filosófico, neste artigo, será apresentado, o método filosófico utilizado por Hegel para sistematizar os conteúdos históricos do tempo. Em seu livro *A Razão na História*, Hegel desenvolve o método da *história filosófica*. Esse método, de acordo com Hegel (2001), vincula à história ao elemento universal: a razão humana. Vejamos a observação de Reale; Antiseri (2007) acerca da concepção de filosofia da história do filósofo:

A história é o ‘juízo’ do mundo e a filosofia da história é o conhecimento e a revelação conceitual dessa racionalidade e desse juízo. A filosofia da história é a visão da história do ponto de vista da *razão*, contrariamente à visão tradicional, que era a visão própria do intelecto. A história do mundo se desenvolve segundo um ‘plano racional’ (que a religião reconheceu com o nome de Providência), e a filosofia da história é a consequência desse plano. Por conseguinte, a filosofia da história torna-se ‘teodicéia’, ou seja, conhecimento da justiça divina e justificação daquilo que aparece como mal diante do poder absoluto da razão (p. 127)

Em conformidade com a exposição, Rosenfield (2005) destaca, que o termo *teodiceia*, a partir de Leibniz, visou significar o ordenamento divino do mundo, em que os fatos, por mais insignificantes e distantes que sejam entre si, necessariamente, devem seguir uma ordem ligada ao providencialismo. O ponto de vista do autor, referente a concepção hegeliana da história, é observado da seguinte maneira:

A história segue um curso espiritual, conceitual, apresentando-se, como a realização da ideia de liberdade. Ela consiste em um desenvolvimento segundo o qual etapas inferiores de evolução da humanidade são negadas e conservadas em seus estágios posteriores mais avançados. Isto é, a humanidade, se configura, se forma, nesse percurso, que será então considerado como o desenvolvimento do espírito (p. 15).

Os conteúdos da história, por estar vinculado aos propósitos da Providência, desdobram-se a partir da natureza de Deus. Através do curso dialético do espírito, a ideia transpõe-se, primeiramente, no estamento objetivo, posteriormente, regressando ao âmbito analítico, no estamento absoluto. A unidade lógica do absoluto, conforme destaca Rosenfield (2005), contrapõe-se a finitude devido a efemeridade do indivíduo pois, o curso lógico da razão humana na história, na perspectiva hegeliana, corresponde ao providencialismo. “Logo, é como se Deus se constituísse nesse processo eterno, nesse desenvolvimento atemporal, conhecendo-se e dando-se a conhecer esse percurso lógico. Ou seja, é como se expusesse sua própria essência no sistema da razão pura” (p. 60).

Em relação a *teodiceia* hegeliana, ao estreito vínculo entre religião e filosofia no método da história filosófica de Hegel, Reale; Antiseri (2007) afirmam o seguinte:

Antes e mais do que em política, a controvérsia teórica entre direita e esquerda hegeliana deu-se (pelo menos até Marx) em torno da questão religiosa. Hegel sustentara que tanto a religião como a filosofia têm o mesmo conteúdo, mas também disserta que a religião expressa esse conteúdo na forma de representação, ao passo que a filosofia expressa na forma de conceito. Consequentemente, pra Hegel, o verdadeiro conteúdo da religião devia ser retomado pela filosofia, transformado em conceitos, e portanto desaparecer enquanto verdade religiosa para torna-se razão filosófica.

Para entender as breves considerações apresentadas nesta introdução, o artigo está estruturado em duas seções. Na primeira, analisar-se-á, brevemente, algumas das principais críticas de Hegel ao método da *história original* e da *história reflexiva*. Posteriormente, na segunda seção, analisar-se o método da *história filosófica*. Diferentemente do método da *história original* e da *história reflexiva*, o método defendido por Hegel oferece ênfase a universalidade da razão, frente as contingências e as particularidades mundanas dos fenômenos históricos.

Nesse sentido, será pertinente investigar, os seguintes conceitos hegelianos: *Espírito*, *Ideia de Liberdade* e *Vontade*, para articulá-los à noção de história como ‘teodicéia’. Através desses conceitos, a História do Mundo, através da apreensão da razão humana, alcança seu *têlos*.

I. OS MÉTODOS HISTÓRICOS REFUTADOS POR HEGEL.

O método da *história original* está vinculado aos relatos míticos da Antiguidade Clássica, as narrativas dogmáticas dos eclesiásticos da Idade Média e as batalhas militares do Renascimento Europeu. As narrativas de Heródoto (484 a.C – 425 a.C) e Tucídides (460 a.C – 395 a.C), por exemplo, eram elaboradas a partir do uso de afirmações e de relatórios de outras pessoas. Não sendo produzidas de modo direto por seus respectivos autores, os relatos históricos não passavam de informações esparsas e fragmentadas.

De acordo com Hegel (2001), as representações históricas da Antiguidade Clássica, por estarem ligadas aos mitos, às cações e às particularidades do folclore tradicionalista de cada região, impossibilita, em tempo presente, um pensamento sólido e representativo dos acontecimentos e das ações que aconteceram no passado. O mesmo ocorre com as representações históricas elaboradas pelos bispos e pelos monges da Idade Média.

Na Idade Média, tirando-se os bispos que estavam no centro dos acontecimentos políticos, os monges, simplórios autores de crônicas, estavam tão isolados do curso dos acontecimentos quanto os homens da antiguidade a eles estavam ligados (HEGEL, 2001).

A abundância de descrições técnicas e circunstâncias heroicas das batalhas do Renascimento Europeu, segundo Hegel (2001), rescindem com a verdadeira natureza da história. Pois, além de serem descritas do ponto de vista dos vitoriosos, revogando, desta maneira, a perspectiva histórica dos derrotados da história, estão associadas à particularidade

das ações e das estratégias de guerra. Nessas circunstâncias, os fatos históricos são afastados do elemento universal. Esse panorama é exposto pelo filósofo do seguinte modo:

O historiador descreve aquilo que mais ou menos vivenciou ou o que pelo menos testemunhou como contemporâneo e trata de períodos de tempos breves e da apresentação individual de homens e acontecimentos, compondo seu retrato a partir de configurações individuais não depuradas, afim de leva-los à posteridade de maneira tão distinta como o vivenciou em pessoa ou através das narrativas pessoas de outros. Ele não está preocupado com reflexões *sobre* os acontecimentos. Ele vive o espírito dos acontecimentos, ainda não os transcende. Se como César, ele pertence à categoria dos líderes militares ou políticos, serão os seus próprios objetivos que irão aparecer como história [...]. A verdade é que em geral se diz que foram *apenas* conversas e, supostamente, insignificantes. Uma conversa *desse* tipo é simplesmente tagarelice, e a tagarelice tem grande vantagem de ser historicamente insignificante (HEGEL, 2001, p. 46).

Assim como a *história original*, o método da *história reflexiva* também é refutado por Hegel (2001). Entretanto, diferentemente do método da *história original*, o método da *história reflexiva* distingue-se em quatro tipos: *universal*, *pragmático*, *crítico* e *fragmentário*.

O método da *história universal*, segundo Hegel (2001), está vinculado à análise de toda a história de um povo, de um país ou do mundo. Os historiadores que utilizam esse método, conforme destaca o filósofo, estão preocupados em descrever, de maneira generalizada, as particularidades de todos acontecimentos de um país ou de uma nação. Tentando recompor os fatos históricos do passado no tempo presente, os compiladores não estão em consonância com os espíritos das épocas remotas. Desta maneira, os vereditos costumes, a linguagem corriqueira e a cultura cotidiana dos vários povos do mundo, elementos repletos de pertinentes significados, tornam-se depravados diante da práxis presente alterada pelo tempo. Essa conjuntura é exposta por Hegel (2001, p. 48) do seguinte modo:

O espírito que fala através do escrito é totalmente diferente do espírito da época que ele descreve. Assim, Lívio faz com que seus antigos reis, cônsules e generais romanos falem à maneira dos perfeitos juristas da era leviana, contrastando notavelmente com as legítimas tradições da antiguidade romana.

O método *pragmático* também é rechaçado por Hegel (2001). Se o método da *história universal* destoa a verdadeira natureza dos fenômenos históricos, ao tentar descrever como realmente procederam os fatos históricos do passado, o método *pragmático* tenta desvendá-los através do conjunto de regras e leis que estabeleceram os comportamento sociais, como por exemplo, acontece no *Espírito das Leis* de Montesquieu (1689-1755). Apesar do método *pragmático* revelar interessantes acontecimentos do passado,

As reflexões pragmáticas, não importa o quão abstratas forem, pertencem realmente ao presente, e as histórias do passado são reanimadas para a vida atual. O fato de essas reflexões serem realmente interessantes e cheia de vida depende do espírito do escritor” (HEGEL, 2001, p. 49)

Devido a valoração contingente dos fatos históricos, que depende das particularidades do espírito dos escritores, Hegel (2001), também rejeita o método da histórica *pragmática*. Por buscar a universalidade da história, igualmente, ele ignora o método da história *crítica*.

O método da história *crítica*, conforme afirma Hegel (2001), preenche o conteúdo da história com fantasias subjetivas. Como consequência dessa insuflação imaginária na história, as muitas contradições existentes nos fatos históricos do passado, saltam ao tempo presente, como se fossem monstruosidades para os olhos do exegeta. A quarta e última distinção da *história reflexiva* é apresentada da seguinte maneira:

O último tipo de história reflexiva é o que se apresenta como *fragmentário*. Ela é a sucinta, mas, ao adotar ponto de vista universais – por exemplo, a história da arte, da lei, da religião – forma uma transição para a história filosófica do mundo. Em nosso tempo, essa espécie de história conceitual tem sido especialmente desenvolvida e enfatizada. Esses ramos da história se relacionam ao conjunto da história de um povo; a questão é apenas saber se este contexto total se torna evidente ou se é mostrado apenas nas relações externas (HEGEL, 2001, p. 51).

O método da história *fragmentada* se refere ao percurso histórico-analítico de desenvolvimento dos conceitos, seja a partir da arte, da lei, da religião ou de qualquer outro campo do conhecimento humano. Embora os conceitos analíticos, nessa perspectiva, sejam tratados em termos universais, por serem elaborados a partir de referências empíricas que

foram dissolvidas pelo tempo, apreender a história através do método *fragmentado*, para Hegel (2001), significa orientar-se por propósitos contingentes e acidentais.

Rosenfield (2005) expõe, por um lado a inconstância e a efemeridade dos métodos da história *original e reflexiva* e, por outro, a invariabilidade e constância do método da história *filosófica*, da seguinte maneira:

Uma outra história se faz através daquilo mesmo que pode, às vezes, nos aparecer como insólito. A história como realização do espírito é um outro nome de processo de efetivação da ideia de liberdade. De posse desse novo conhecimento, não nos surpreendemos diante dos fatos, nem nos resignaremos com o ocasional ou contingente. Se permaneceremos no nível do anódino, se centrarmos nosso olhar somente nas ações individuais, se formos prisioneiros de episódios meramente militares, se nos lamentarmos pelo fracasso de determinadas relações jurídicas, perderemos o essencial, a saber, o universal que aí se realiza perpassando o acaso: as ações individuais, os episódios militares e a perda de vigência de determinadas instituições jurídicas (p. 18).

Contrariamente ao método da história *original* e das quatro subdivisões do método da história *reflexiva*, apenas o método da história *filosófica* apreende os conteúdos históricos em termos universais. Por estar ligado diretamente à razão humana, o método filosófico da história é o único capaz de permitir com que a História do Mundo alcance seu *têlos*. Observe-se, na próxima seção do artigo, algumas das principais considerações de Hegel sobre esse método.

II. MÉTODO DA HISTÓRIA FILOSÓFICA.

Entre os métodos apresentados por Hegel necessários para a compreensão absoluta e substancial da História do Mundo, destaca-se o método da história filosófica. Diferentemente do método da história original e da história reflexiva, o método da história filosófica encontra a universalidade no conceito de razão.

Para Hegel (2001) a história não deve ser apreendida em termos particulares. O objetivo da Filosofia da História é encontrar o elemento universal pertencente a todo e qualquer povo que, através do curso temporal e espacial, deixou marcas no mundo. Entretanto, tal universalidade não é encontrada em fatores exteriores a mente humana, em

marcas empíricas deixadas pelo homem no mundo. Todas as suposições exteriores a mente humana são subjetivas, por isso, apesar delas pressuporem a objetivação do espírito no mundo, não estão vinculadas diretamente a finalidade da História do Mundo. Nesse sentido é importante destacar:

A palavra ‘mundo’ inclui a natureza física e a natureza psíquica. A natureza física desempenha um papel na história do mundo e, desde o começo, devemos chamar a atenção para as relações naturais fundamentais envolvidas nisso. Mas o Espírito e o rumo de seu desenvolvimento são a matéria da história. Não devemos contemplar a natureza como um sistema racional em si, em seu domínio particular, mas apenas em relação com o Espírito (HEGEL, 2001, p. 61).

Como uma antítese ao mundo natural, ao domínio da natureza, o homem pertence ao reino do espírito. Dessa relação entre o mundo natural (Tese) e o espírito do homem (Antítese), temos a pressuposição fundamental na investigação da História do Mundo: a natureza humana que, nessa perspectiva dialética, está associada a Síntese. Portanto, a causa objetiva e substancial que deve ser apreendida no curso da História do Mundo é a natureza humana² pois, de acordo com Hegel (2001), além de ser um conceito universal, ela é presente em todos os povos e civilizações que viveram através dos tempos. Essa situação é bem apresentada pelo filósofo da seguinte maneira:

Por isso é interessante, no correr da história apreender a conhecer a natureza espiritual em sua existência, ou seja, o ponto em que se unem o Espírito e a Natureza, que integram a natureza humana. Ao falar de natureza humana, queremos dizer algo permanente. O conceito de natureza deve adaptar-se a todos homens e a todas as eras, passado e presente. Este conceito universal poderá passar por infinitas modificações, mas, na verdade, o universal é a mesmíssima essência em suas mais variadas modificações. A reflexão racional menospreza as variações e atém-se ao universal, que sob todas as circunstâncias está ativo na mesma modalidade e se manifesta no mesmo interesse (HEGEL, 2001, p. 61-62).

Em conformidade com Hegel (2001) o espírito humano possui uma essência. Enquanto o homem for ativo no domínio do espírito ele estará em busca dela. Intrínseca ao

² Hegel (2001) usa o termo *natureza do espírito* como sinônimo do termo *natureza humana*.

mundo do espírito, a essência - afirmada pelo filósofo como a Ideia de Liberdade – precisará, necessariamente, objetivar-se no mundo para que a História do Mundo alcance seu *têlos*.

Todavia, para o homem alcançar a Ideia de Liberdade e objetivar no mundo seu espírito, permitindo deste modo que a História do Mundo alcance a finalidade pela apreensão do universal, é preciso que ele mergulhe no mais profundo grau de sua consciência. É nas profundezas íntimas da Razão que se encontra a essência do espírito. Voltando-se ao âmago de sua consciência o homem deve abarcar a Ideia de Liberdade para alcançar a finalidade da História do Mundo: a determinação do espírito no mundo em si. Essa condição é apresentada por Hegel (2001, p. 62) da seguinte maneira: “Ao contemplar a história do mundo, devemos considerar seu objetivo final. Este objetivo final é aquilo que é determinado no mundo em si”.

Para buscar a unidade do ser, o espírito deve, necessariamente, dirigir-se em direção a natureza humana. Imergindo em busca da essência na interioridade do ser, o espírito, gradativamente, compreende-se a si mesmo na medida em que alcança os mais profundos níveis subjetivos do intelecto humano. Nesse sentido,

O Espírito conhece a si mesmo. Ele é a capacidade de discernir de sua própria natureza e, ao mesmo tempo, é a operação de chegar a si mesmo, de se mostrar, de tornar-se (realmente) aquilo que está em si (potencialmente). Seguindo esta definição abstrata, pode-se dizer que a história do mundo é a exposição do espírito em luta para chegar ao conhecimento de sua própria natureza (HEGEL, 2011, p. 66).

O pressuposto inevitável que leva o espírito ao conhecimento de si, segundo o filósofo, é a reflexão racional. É ela que permite a apreensão da natureza humana. Todavia, para que a História do Mundo alcance sua finalidade, a Ideia de Liberdade precisa se efetivar no mundo. Ela tem que deixar de ser uma categoria lógica-abstrata para se tornar objetividade mundana. É nesse movimento dialético de interiorização e exteriorização do espírito que, consiste o cerne da Filosofia da História de Hegel.

Discernindo sobre sua própria natureza o espírito reconhece, em sua interioridade, a potencialidade da Ideia de Liberdade. Ela precisa se desenvolver no mundo exterior para que a História do Mundo apreenda o elemento universal de todos os povos: a racionalidade humana. É Apenas o voltar-se a si que possibilita o salto do espírito, carregando consigo a Ideia de Liberdade para o mundo exterior. Diante desse panorama, a dialética hegeliana se torna evidente quando o filósofo mostra que:

A questão dos *meios* pelos quais a Liberdade se desenvolve em um mundo nos leva diretamente ao fenômeno da história. Embora a Liberdade em si seja essencialmente uma ideia interior não desenvolvida, os meios que ela usa são os fenômenos exteriores que na história se apresentam diretamente aos nossos olhos (HEGEL, 2001, p. 66).

Permanecendo adormecida na interioridade íntima do ser, a Ideia de Liberdade não passa de um princípio sem realidade. Porém, a possibilidade de desenvolvimento, de salto para o mundo exterior, está implícito nessa essência. A disposição para o objetivo no mundo exterior, de acordo com Hegel (2001), dar-se-á mediante outro conceito fundamental do método da história filosófica: a vontade.

De acordo com Hegel (2001) o princípio de exteriorização da Ideia de Liberdade é a vontade. É ela que objetiva a essência do espírito no mundo. Despertada pelas inclinações exteriores, a vontade do espírito transpõe a Ideia de Liberdade no mundo, permitindo com que a História do Mundo apreenda, em termos universais, a natureza humana. Essa Síntese dialética, portanto, está vinculada diretamente a finalidade, ao *têlos*, da História do Mundo. Essa conjuntura é bem apresentada pelo filósofo da seguinte maneira:

O princípio disso é a vontade, a atividade do homem em geral. É somente através dessa atividade que o conceito e suas determinações implícitas ('sendo-em-si-mesmas') podem ser realizadas, efetivadas, pois, por si, elas são impotentes. A atividade que as coloca em funcionamento e em existência é a necessidade, o instinto, a inclinação e a paixão do homem. Quando tenho uma ideia, fico muito interessado em transformá-la em ação, em realidade (HEGEL, 2001, p. 67).

Enquanto categoria abstrata subsidiada na interioridade da razão, na consciência, a Ideia permanece como uma categoria lógica vinculada ao subjetivismo particular. Na medida em que o espírito é despertado pelas aspirações acidentais e pelas declinações das paixões e volta-se para si mesmo, despertando a vontade, o processo de desenvoltura exterior do espírito, a partir do interior, segue rumo à objetividade no mundo para tornar-se o que realmente é em sua essência. Objetivada a natureza humana no mundo exterior, a História do Mundo repousa na tarefa de compreender o espírito humano em sua forma implícita universalizada, em seu estado absoluto. Com isso, fica claro que:

[...] a palavra ‘paixão’ expressa a particularidade de um caráter até onde suas vontades individuais não tenham apenas um conteúdo especial, mas proporcionem também a força que age e dá impulso a efeitos de alcance universal. Assim, a paixão é o aspecto subjetivo e formal da energia, da vontade e da atividade, cujo conteúdo e objetivo, a essa altura não estão determinados (HEGEL, 2001, p. 70).

É necessário salientar que a universalidade do espírito, isto é, a natureza humana, é determinada em sua forma completa apenas quando objetivada no mundo exterior. Aqui, a expressão máxima da Ideia está ligada a contemplação do espírito em si na realidade concreta. É nesse sentido que Hegel (2001, p. 70) afirma que:

Os imensos acúmulos de vontades, interesses e atividades constituem os instrumentos e meios para que o Espírito do Mundo atinja seu objetivo, trazendo-o à consciência e percebendo seu significado. Este objetivo não é outro senão a descoberta de si mesmo – a volta a si – e o contemplar-se na realidade concreta.

As inclinações, desta maneira, constituem o despertar da vontade do espírito. Entretanto, para a vontade despertar o espírito é necessário que, no processo de exteriorização ao mundo empírico, o espírito não depreenda-se da essência de sua natureza, da Ideia. O espírito precisa transpor consigo a essência no mundo exterior, para torna-la objetiva. No mundo exterior, por sua vez, o espírito deve voltar-se a si para contemplar a Ideia em seu estado objetivo, para se tornar absoluta. Assim, a universalidade da razão deve ser compreendida pela História do Mundo, para que esta cumpra sua finalidade, seu *têlos*.

Objetivado o espírito no mundo exterior, a Ideia de Liberdade contrasta originalmente com aquele primeiro estágio subjetivo em que ela estava adormecida no mais profundo nível da consciência. Através da vontade do espírito, despertada pela superioridade da Razão diante das inclinações exteriores do mundo, a Ideia transpõem-se na realidade concreta para se tornar objeto universal de investigação da História do Mundo, desde que, no mundo objetivo o espírito volte a contemplar a si mesmo para tornar a Ideia absoluta. Fica claro assim que:

Essa união de dois extremos – personificação de uma ideia geral na realidade imediata e a elevação de uma particularidade à verdade universal – ocorre sob a

condição da diversidade e da indiferença de cada um dos dois extremos para com o outro (HEGEL, 2001, p. 76).

Enquanto conceito abstrato a Ideia não ultrapassa seu estágio subjetivo. O subjetivismo da Ideia, neste sentido, corresponde ao seu estado inerte nas profundidades da consciência, sendo apenas particularidade. As paixões despertam o espírito. Entretanto, para que a Ideia desvencilhe-se da particularidade é necessário que a Razão, no despertar do espírito com as inclinações acidentais, interiorize-se rumo à natureza humana. Encontrando a essência adormecida na natureza humana, uma vez que a vontade já fora despertada pelas paixões e a Razão mostrou sua força diante dos acidentes, o espírito a desenvolve em direção à realidade concreta. Em seu estado objetivo, o espírito deve contemplar a Ideia para torná-la universalizada. Dada a universalização da Ideia, a História do Mundo repousa nela para alcançar sua finalidade: apreender a natureza humana. Essa situação é apresentada por Hegel (2001, p. 82) do seguinte modo:

O interesse especial da paixão é, portanto, inseparável da realização do universal, pois o universal resulta do particular e definido e de sua negação. O particular tem seu papel a desempenhar na história do mundo, ele é finito e, como tal, deve extinguir-se. É o particular que se esgota na luta, onde parte dele é destruída. O universal resulta precisamente desta luta, da destruição do particular. Não é a Ideia geral que se envolve em oposição e luta expondo-se ao perigo, ela permanece no segundo plano, intocada e incólume. Isto pode ser chamado de *astúcia da razão* – porque deixa as paixões trabalharem por si, enquanto aquilo através do qual ela se desenvolve paga o preço e sofre a perda. O fenomenal é que em parte é negativo e em parte positivo. Em geral o particular é muito insignificante em relação ao universal, os indivíduos são sacrificados e abandonados. A Ideia paga o tributo da existência e da transitoriedade, não de si mesmo, mas das paixões dos indivíduos

Diante de todos esses raciocínios desenvolvidos até o momento, pode-se perceber em Hegel (2001) um importante e significativo manancial teórico responsável por influenciá-lo na estruturação de sua Filosofia da História, a saber: o Providencialismo Cristão. O próprio filósofo destaca no decorrer de seu texto que o método da história filosófica é uma teodiceia.

Visto que a universalização da Ideia no mundo concreto dar-se-á mediante o desenvolvimento desta através da vontade, da interioridade à exterioridade, da subjetividade à objetividade, em um movimento dialético de autocontemplação do espírito, Hegel (2001)

assevera que, essa busca pela essência da natureza humana corresponde aos propósitos de Deus.

Estando a busca pela natureza humana associada aos desígnios de Deus, logo, a finalidade da História do Mundo corresponde aos intentos da Providência. A objetivação da Ideia no mundo exterior, de acordo com Hegel (2001), está vinculada ao objetivo de Deus. Neste sentido, a própria natureza de Deus está vinculada a Ideia de Liberdade. O mundo exterior, o mundo das paixões, como afirma o filósofo, não está jogado ao acaso “[...] mas, é controlado pela *Providência*” (p. 56). Assim, planejando o mundo das paixões Deus leva o homem ao conhecimento da essência do seu espírito. Todavia, o plano da Providência permanece tênue a vista do espírito, levando ele, conforme os propósitos divinos, ao autoconhecimento. O autor destaca que:

Ao contemplar a história do mundo, devemos considerar seu objetivo final. Este objetivo final é aquilo que é determinado no mundo em si. De Deus sabemos que é o mais perfeito, Ele pode controlar apenas a si mesmo e ao que é como Ele. Deus e a natureza de Sua vontade são a mesma coisa; a isto chamamos, filosoficamente, a Ideia. Por isso temos de contemplar à Ideia em geral, em sua manifestação como espírito humano. Mais precisamente, a Ideia de liberdade humana. A mais pura forma em que a Ideia se manifesta é o Pensamento em si (HEGEL, 2001, p. 62).

A expressão do Providencialismo na Filosofia da História de Hegel, inclui dentro de si aspectos racionais. Estes, são oriundos da força - da vontade - que desenvolve o espírito em direção a universalidade. É a manifestação da Ideia de Liberdade no mundo objetivo, dada pela contemplação da essência da natureza humana na realidade concreta, que indica sua correspondência com o Providencialismo pois, a Providência divina é a sabedoria dotada de infinito poder que realiza seu objetivo, ou seja, o objetivo final, racional e absoluto do mundo. A Razão é o Pensamento determinando-se em absoluta liberdade (HEGEL, 2001).

Assim, a Razão torna-se, além de universal, a força capaz de realizar a natureza humana no mundo concreto. A exposição da Razão no mundo exterior e o seu retorno ao estado abstrato, não mais subjetivo, porém absoluto, está vinculada a infinitude divina e, como conceito universal, deve oferecer o plano para a finalidade da História do Mundo. Todavia, objetivada a Ideia no mundo concreto e o reconhecimento desta mediante a interiorização do espírito rumo a natureza humana, novamente, temos a Ideia em termos abstratos,

correspondendo dialeticamente, deste modo, à antítese da subjetividade particular. Nestes termos, a Ideia torna-se absoluta em seu mais perfeito estado substancial, realizada em si e por si. A Ideia absoluta é, por um lado, a plenitude material do conteúdo e, por outro lado, a vontade livre abstrata.

Assim, ela é o Absoluto em si tornando finito. A reflexão em si, a consciência própria individual, é a antítese da Ideia absoluta e, por isso, a Ideia em finidade Absoluta. Esta finidade, o apogeu da liberdade, este conhecimento formal – quando relacionados com a glória de Deus ou com a Ideia absoluta que reconhece o que deve ser – é o solo em que o elemento espiritual do conhecimento como tal está caindo, ele assim constitui o aspecto absoluto de sua realidade, embora permaneça apenas formal (HEGEL, 2001, p. 72-73).

De acordo com o filósofo, a Ideia Absoluta não é subordinada a nenhuma particularidade. Ela existe nos indivíduos, desde que seja desenvolvida pela Razão, como essencialmente eterna e divina. Esse objetivo racional – desenvolver a Ideia em direção ao seu mais completo estado, o absoluto – requer, a contemplação da natureza humana na interioridade da consciência e o reconhecimento do espírito à Ideia, no mundo objetivo. Só assim, a Ideia volta-se a seu estado abstrato, porém absoluto.

É o encantamento do Espírito diante da Ideia no mundo objetivo, que a torna absoluta. Essa universalidade, por sua vez, necessita da realidade concreta para realizar-se. Se a Ideia permanecer no mundo objetivo, sem interioriza-se novamente em direção à natureza humana, em um movimento dialético, Hegel (2001) mostra que, ela corresponde a interesses particulares. Estando associada a particularidades a Ideia não alcança sua universalidade. E, assim, não há finalidade na História do Mundo. Por isso,

Ao privilegiarmos a acepção de ideia da liberdade, conceberemos a história como um longo - e sofrido – processo de realização desta ideia, que nasce com a liberdade um no mundo oriental (a liberdade do monarca), passando pela liberdade de poucos no mundo greco-romano, para chegar à liberdade de todos no mundo moderno, cujo desfecho político é a Revolução Francesa. E todo esse processo é escalonado por determinações propriamente ditas da ideia de liberdade, como liberdade de propriedade, de expressão, de pensamento, de culto religioso e de participação/representação política. E cada uma destas determinações pode ser

localizada preferencialmente em certos momentos históricos (ROSENFELD, 2005, p. 17).

A força do retorno da Ideia, do exterior para o interior, do objetivo ao absoluto, que, nessa perspectiva, corresponde a antítese da subjetividade, de acordo com Hegel (2001), é potencializada pela religião e pela moral. Segundo o filósofo, a religião e a moral possuem as mesmas características do espírito, a saber: conceitos lógicos e racionais. É na ligação entre as terminologias lógicas, da religião e da moral com o espírito que, a Ideia torna-se absoluta. Em suas palavras:

A religião e a moral, como essências universais em si, têm características de estar presentes na alma individual em conformidade a seus conceitos e portanto verdadeiramente, embora possam não estar representadas ali elaboradas por inteiro e aplicada a condições completamente desenvolvidas (HEGEL, 2001, p. 86).

Regressando novamente à natureza humana a Ideia de liberdade é manifesta no espírito, em seu estado absoluto. O homem passa a agir conforme suas vontades, as quais, estão diretamente ligadas a Providência. Compreendendo Deus, o espírito do homem torna-se rico diante do reconhecimento da essência que, em um primeiro momento estava adormecida em si. O reconhecimento desta pelo espírito, guiado até a essência através da vontade - que fora desperta pela superioridade da razão a frente das paixões - e, desenvolvidos e superados os estágios subjetivo e objetivo, a Ideia torna-se absoluta e universal para ser compreendida, finalmente, pela História do Mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O percurso que apreendeu-se até aqui, objetivava, em um primeiro momento, identificar as principais críticas de Hegel aos métodos da *história original* e as quatro distinções do método da *história reflexiva*. Investigando esses aspectos, conseguimos obter as ferramentas necessárias para avançarmos e compreendemos, sucintamente, o método da *história filosófica* de Hegel. Assim, tivemos a oportunidade de acompanhar, brevemente, a maneira pela qual ele desenvolve seu projeto filosófico, partindo de uma análise universal da

história, pautada na apreensão da razão humana. Nesse sentido, as prerrogativas do autor levam aos seguintes esclarecimentos:

a) O *têlos* da História do Mundo não é alcançado pelo método da *história original* e nem pelos métodos da *história reflexiva*. Por estarem vinculados às particularidades e as contingências do mundo exterior, estes métodos são rejeitados por Hegel. O que o filósofo almeja, é apreender a história em termos universais. Desse modo, o *têlos* da História do Mundo é alcançado, se e somente se, for apreendida a ideia de liberdade em seu estado absoluto.

O estado absoluto da Ideia de Liberdade requer as passagens pelo estamento subjetivo e objetivo. Enquanto a essência permanecer adormecida na consciência, não passará de um motor sem combustível. No instante em que o espírito abastece a ideia de liberdade com a vontade, a essência, com movimento rumo a exterioridade, objetiva-se no mundo concreto. Na realidade empírica, para tornar-se absoluta, a Ideia deve contemplar-se a si mesma, para em um movimento dialético, mergulhar, novamente, no âmbito abstrato. Todavia, mesmo sendo categoria lógica, a liberdade torna-se absoluta por ter sido exteriorizada e interiorizada pela vontade do espírito. Tal situação depreende um segundo esclarecimento:

b) O estado absoluto da Ideia de Liberdade é universal. Tal universalidade é alcançada, unicamente, pelo movimento dialético da razão. A realização do estado absoluto da Ideia, nesses termos, necessariamente, está vinculado a infinitude divina. Assim, o movimento dialético do espírito corresponde aos intentos da providência. Logo, o *têlos* da História do Mundo está ligado à um providencialismo de aspecto puramente racional. Portanto, apreender a História do Mundo através do método da *história filosófica*, significa apreender a história em termos universais e estar em consonância com os propósitos de Deus.

Para que a História do Mundo alcance sua finalidade, necessariamente, a Ideia de Liberdade deve estar em seu estado absoluto. Ela torna-se absoluta, se e somente se, perpassar pelos estados subjetivos e objetivos. No estado absoluto, a Ideia, igualmente a Deus, é perfeita. Não estando subordinada a qualquer contingência ou particularidade mundana, a História do Mundo é apreendida através da universalidade da razão.

Finalizando este artigo, ressalta-se que apenas tentou-se apresentar, através da leitura do texto de um dos principais personagens de todos os tempos, o projeto de Filosofia da História de Hegel. Os conceitos que foram desenvolvidos neste artigo, mesmo de modo específico e sucinto, abrem caminho para estudantes e profissionais pesquisarem a filosofia da

história de estética de Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Com isso, a escolha do tema deste artigo, preocupou-se em desenvolver, dentro do possível, o método da *história filosófica* e os conceitos específicos de *Ideia de Liberdade, Vontade e Têlos* da História do Mundo.

REFERÊNCIAS:

FREDERICO, Celso. *O jovem Marx: As origens da ontologia do ser social*. São Paulo, SP: Cortez, 1995

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *A Razão na História: Uma Introdução Geral à Filosofia da História*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo, SP: Centauro, 2001.

REALE, G; ANTISERI, D. *História da Filosofia 5: Do romantismo ao empiriocriticismo*. São Paulo, SP: Paulus, 2005. (Coleção História da Filosofia).

ROSENFELD, L, Denis. *Hegel*. Rio de Janeiro, RJ. Jorge Zahar ed, 2005. (Coleção Passo a Passo).

**SOBRE O USO DA FORÇA: POLÍTICA E MORAL EM *O PRÍNCIPE* DE
MAQUIAVEL**

**ON THE USE OF FORCE: POLITICS AND MORALS IN MACHIAVELLI'S THE
PRINCE**

Acrísio Luiz Gonçalves¹

RESUMO

O presente trabalho visa esclarecer o papel que a força desempenha nos momentos de conquista, fundação e conservação de novos Estados, tendo como plano de análise a obra *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel. A partir do tópico da força, apresentaremos em que medida a reflexão sobre a ação política dos governantes se distancia do debate sobre a justificação moral desta ação, fato este que, em Maquiavel, permite uma separação nítida e efetiva entre a Política e a Moral.

PALAVRAS-CHAVE: Maquiavel; força; política; moral

ABSTRACT

This paper aims at making clear the role that force performs in the moments of conquer, foundation and conservation of new States, having as an analysis plan Niccolò Machiavelli's

¹ Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professor Assistente do Centro Universitário UNA. *E-mail:* acrisio@yahoo.com.br

work *The Prince*. Based on the topic of force, we will present to which extent does the reflection on the governor's political action sets itself apart from the debate on the moral justification of this action – such a fact that, in Machiavelli, enables a clear and effective separation between Politics and Morals.

KEYWORDS: Machiavelli; force; politics; morals

INTRODUÇÃO

À época de Maquiavel, um novo estilo literário ganhava imenso destaque, os *espelhos dos príncipes*: livros de conselhos e elogios destinados aos monarcas. Tais obras se enraizavam na tradição de estender um “espelho” aos príncipes, descrevendo quais seriam as obrigações e deveres fundamentais para a boa condução do poder: “oferecendo-lhes, dessa forma, uma imagem ideal e pedindo-lhes que nela [os príncipes] procurassem divisar o seu reflexo” (SKINNER, 1996, p.139). A literatura medieval e renascentista estava repleta desses tratados. A obra célebre de Maquiavel, *O Príncipe*, finalizada no ano de 1513, parece figurar dentre eles, ao menos em sua forma, uma vez que a grande maioria dos humanistas concebiam seus tratados visando, de antemão, um príncipe particular, e Maquiavel procedera de forma semelhante, dedicando *O Príncipe* ao “Magnífico Lorenzo de Médici” (MAQUIAVEL, 2004, p.1).

No entanto, essa suposta semelhança não passaria de mera aparência, não se estendendo para além da simples forma. Enquanto destinados à educação dos monarcas – sobretudo à educação moral – os *espelhos dos príncipes* apontavam a posse das virtudes morais tradicionais como a chave-mestra para o êxito, no governo dos principados. Tais obras endossavam a tese segundo a qual “a conduta racional que o príncipe *deve seguir* será sempre a conduta moral” (SKINNER, 1996, p.141), imputando ao príncipe a necessidade de que este seja sempre “clemente, fiel, humano, íntegro e religioso” (MAQUIAVEL, 2004, XVIII, p.85). Em *O Príncipe*, entretanto, conforme salienta Ernst Cassirer, a própria palavra “dever” – referindo-se a uma possível lista de atribuições morais destinada ao príncipe – parece difícil de ser encontrada (CASSIRER, 2003, p.185). Maquiavel se ocupara de

ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 15, Maio, 2017, 25-37.

problemas bastante diferentes, como, por exemplo, os modos a partir dos quais o príncipe poderia alcançar o poder e como, mesmo em face das circunstâncias mais difíceis, poderia tentar conservá-lo.

Além disso, é provável que as razões pelas quais Maquiavel tenha dedicado essa obra a um dos Médicis também se afaste das razões que, usualmente, eram motivo para as dedicatórias dos *espelhos dos príncipes*. Na época em que Maquiavel viveu, a Itália ainda não havia se estabelecido como uma nação independente, encontrando-se fragmentada em regiões que correspondiam a diferentes cidades-estado – a exemplo de Florença, Roma, Milão, Veneza, Pizza. Mais do que qualquer outra cidade italiana, Florença encontrava-se devastada por conflitos. Em 1434, os Médicis – família de ricos banqueiros – se apoderam de Florença. Em 1494, seis décadas mais tarde, a República é estabelecida em Florença, após uma insurgência popular. Nesse período, mais precisamente em 1498, Maquiavel entra oficialmente na vida pública como secretário da segunda Chancelaria da República florentina, tendo intensa e efetiva participação no governo, realizando inúmeras missões diplomáticas. Em 1512, entretanto, há uma nova alteração no regime político: os Médicis se reestabelecem no poder e Maquiavel, à época funcionário da república, acaba por ser destituído de todas as suas funções, além de ser banido de Florença (CHEVALLIER, 1986, pp.18-22).

Em 1513, Maquiavel dedica *O Príncipe* a Juliano de Médici e, após a morte de Juliano, em 1516, uma nova dedicatória teria sido endereçada a Lorenzo II de Médici, sobrinho do então papa Leão X. Como salienta Jean-Jacques Chevallier (1986, p.24), tanto Juliano quanto Lourenço pareciam ter diante de si um futuro próspero, com grande chance de conquista de novos territórios – tanto por pertencerem à família Médici, quanto por serem próximos ao chefe da Igreja –, podendo, por este motivo, retribuírem favores a Maquiavel. A maior esperança de Maquiavel, na ocasião desempregado, era que sua obra pudesse atrair a atenção dos Médici sobre sua própria pessoa, recuperando, assim, o seu cargo público, conforme afirma Quentin Skinner: “a principal preocupação de Maquiavel consistia, naturalmente, em deixar claro aos Médici que ele era um homem que valia a pena empregar” (SKINNER, 2000, p.26).

É imerso nesse contexto pessoal e político que Maquiavel, tentando retirar-se da condição de funcionário desfavorecido, dedica *O Príncipe* aos Médici. Embora tenha sido um

fracasso em relação ao propósito pessoal e estratégico de Maquiavel², esta sua obra viria a revolucionar o gênero literário dos livros de conselhos para príncipes. Nela, ao questionar as verdades estabelecidas pela tradição humanista e cristã sobre a política e o poder (LEFORT, 1986, p.365), Maquiavel apresenta uma nova resposta sobre a questão dos fundamentos da política, tendo por base a redefinição do conceito de *virtù* (SKINNER, 2000, p.44) e a ênfase dada ao papel da *força*, enquanto ferramenta para a ação em âmbito político.

O PRÍNCIPE E A POLÍTICA: ENTRE A FORTUNA E A VIRTÙ

Ao contrário do que era corrente na tradição política da época, Maquiavel, em *O Príncipe*, não teve por objetivo tratar sobre a origem e a finalidade do Estado, ou sobre a legitimidade (ou ilegitimidade) de certas formas de poder (LEFORT, 1986, p.346). Todo o desenvolvimento desta obra se faz como se uma única questão direcionasse a reflexão política: como se pode governar e conservar o poder? Para elaborar esta resposta, Maquiavel se detém no exame de casos particulares, tanto os históricos quanto os de seu tempo, em que são observadas as operações necessárias para se realizar a tomada e a conservação do poder, tratando sobre aquilo que, do ponto de vista político, seria a maior honra para um governante: a fundação de novas leis e de um novo regime (MAQUIAVEL, 2004, XXVI, p.125).

Maquiavel inicia *O Príncipe* com a apresentação de duas categorias de organização política dos Estados: as *repúblicas* e os *principados* (MAQUIAVEL, 2004, I, p.3). Os principados, questão de interesse de Maquiavel³, são por ele divididos em dois tipos: os *hereditários* e os *novos*⁴. Os principados do primeiro tipo se manteriam devido aos costumes, sendo bem mais fáceis de se governar do que os novos, bastando, para isso, que o príncipe não ultrapassasse os limites estabelecidos nos governos anteriores como, por exemplo: preservar inalteráveis as antigas leis e os impostos (MAQUIAVEL, 2004, III, p.9). Por esse motivo, os principados do segundo tipo, os *novos*, passam a ser o objeto de interesse

² Lorenzo II de Médici recebeu a obra em manuscrito, não tendo lhe dispensado nenhuma atenção e não recompensando Maquiavel. Mais tarde, em 1519, Maquiavel recupera certo favor junto aos Médicis, porém devido à sua reputação de bom funcionário e hábil político e, não, por causa de *O Príncipe* (SKINNER, 1996, pp.139-140).

³ Ao dizer já haver tratado do tema da República em outra obra, Maquiavel passa a examinar a questão dos principados: “Não tratarei aqui das Repúblicas porque, em outra ocasião, discorri longamente sobre o assunto. Ocupar-me-ei somente dos principados” (MAQUIAVEL, 2004, II, p. 5).

⁴ Entre os principados novos existiam aqueles que eram inteiramente novos e, também, aqueles que poderíamos chamar de mistos: os principados recém-adquiridos que, porém, são anexados a algum outro Estado hereditário (MAQUIAVEL, 2004, II, p.5).

de Maquiavel que, no entanto, não visa estabelecer uma diferença axiológica entre os principados hereditários e os novos⁵. A questão posta por Maquiavel se distancia novamente daquela colocada pela tradição – que se perguntara sobre a distinção entre governos legítimos e ilegítimos –, sendo deslocada para os temas da conquista, fundação e manutenção de novos domínios.

Na concepção de Maquiavel, a conquista de um principado supõe sempre o exercício da *virtù* ou a sorte da *fortuna* (MAQUIAVEL, 2004, VI, pp.23-24). Contudo, estes dois conceitos, muito presentes na vida cultural renascentista, recebem em Maquiavel uma nova interpretação e contorno, sendo concebidos como antíteses um ao outro. A *fortuna* é descrita como aquele conjunto de forças que guiarão, em alguma medida, os acontecimentos mundanos; seria a força responsável pelo caráter contingente de toda a ação humana; o que demarcaria, também na política, a existência de um espaço de incerteza. O termo *virtù*, por sua vez, é empregado por Maquiavel para se referir ao complexo de aptidões que permitiriam, ao homem, impor rumo aos acontecimentos: “a capacidade de impor-se ao que é indeterminado e tenebroso na vida, evidenciando, desse modo, o poder e a autonomia do homem” (AMES, 2002, p.138). Em âmbito político, o conceito de *virtù* se refere ao conjunto de qualidades das quais o príncipe poderia fazer uso, a fim de manter o seu estado e realizar grandes feitos (SKINNER, 1986, p.159), representando a capacidade de agir, com eficácia, na arena política (BIGNOTTO, 2008, p.94).

Maquiavel afirma que, ao examinarmos a vida daqueles que se tornaram príncipes pela própria *virtù*, veremos que a *fortuna* não lhes prouvera nada além do que a ocasião (a oportunidade) para as suas ações⁶. Sem esta ocasião, afirma Maquiavel, toda a *virtù* do espírito desses homens teria sido extinta; mas, sem a *virtù*, toda a “ocasião teria sido em vão” (MAQUIAVEL, 2004, VI, p.24). Desse modo, embora a *fortuna* possa auxiliar na fundação de um novo principado, beneficiar-se com sorte da *fortuna* não pode ser visto como uma vantagem inabalável, pois a “boa fortuna” pode trazer consigo a exigência de uma grande *virtù*. Nesse caminho, Maquiavel deixa claro que as qualidades das quais o príncipe poderia

⁵ Conforme afirma José Luiz Ames (2002, p.178), no entendimento de Maquiavel, todos os principados hereditários foram, em algum momento do passado, principados novos que se constituíram a partir da usurpação do poder pela ação de um príncipe conquistador, não havendo, assim, um tipo de principado que seja mais legítimo que o outro.

⁶ Entre aqueles que, pela própria *virtù* – e não pela fortuna –, tornaram-se príncipes, Maquiavel cita Moisés, Ciro, Rômulo e Teseu (MAQUIAVEL, 2004, VI, p.24). Moisés libertou os hebreus do cativeiro egípcio; Ciro fundou o Império persa; e Teseu e Rômulo pertencem às lendas de fundação das cidades de Atenas e Roma.

fazer uso, com o fito de conquistar e conservar o poder, poderiam se distanciar ou se sobrepor às virtudes convencionais, não havendo qualquer equivalência necessária entre a *virtù* e as virtudes morais tradicionais e/ou cristãs. Este passo abre a possibilidade para o tratamento da questão da *força*, em Maquiavel.

MAQUIAVEL E A LÓGICA DA FORÇA

Interessado em estabelecer os instrumentos e as técnicas de comando que possibilitariam assegurar a estabilidade do Estado, Maquiavel inicia uma reflexão sobre os meios de ação do príncipe (MAQUIAVEL, 2004, XII e XIV). Seu foco deixa de ser a descrição das diferentes formas de organização política (e o detalhamento da conquista), passando a ser o das condições para fundação e conservação do poder.

A fundação de um novo regime político não pode ser meramente confundida com a conquista de um novo território. Como salienta Bignotto, devemos “distinguir a conquista – momento da pura negatividade – da fundação – momento de criação social” (BIGNOTTO, 1991, p.127), percebendo que a consolidação da fundação se faz possível apenas na medida em que se exercitem formas de conservação dessa conquista, como a criação de uma nova ordem – de novas instituições – que sobrevivam para além do tempo presente, conforme também salienta Chevallier:

A maior dessas dificuldades iniciais consiste no estabelecimento de novas instituições. Eis um empreendimento obrigatório para fundar o novo governo e alicerçar a segurança do novo príncipe, mas cheio de perigos e de incertezas (CHEVALLIER, 1986, p.28).

Na fundação, o príncipe conquistador passa da pura negatividade para a posição de criador, enfrentado o desafio “da criação de uma *ordem* a partir da *desordem*” (AMES, 2013, p.105). E, como salienta Maquiavel, aquele que se dedica ao empreendimento de criação de uma nova ordem passa a ter “por inimigos todos aqueles que se beneficiam com a antiga ordem”, encontrando como defensores do novo regime apenas “aqueles a quem as novas instituições beneficiam” (MAQUIAVEL, 2004, VI, p.25). De fato, o maior exercício de *virtù* encontra-se no momento de fundação e, não propriamente, da conquista (AMES, 2002, p.191).

A conclusão inicial de Maquiavel é a de que o fundamento e a conservação de todos os Estados são assegurados por boas leis e, sobretudo, por boas armas⁷ – sendo este segundo ponto a questão central de seu interesse:

Os principais fundamentos de todos os estados, tanto dos novos como dos velhos ou dos mistos, são boas leis e boas armas. Como não se podem ter boas leis onde não existem boas armas, e onde são boas as armas costumam ser boas as leis, deixarei de refletir sobre as leis e falarei sobre as armas (MAQUIAVEL, 2004, XII, p.57).

Ao tratar mais detalhadamente sobre os momentos de fundação e conservação dos novos estados, Maquiavel detalha a necessidade do uso da *força*. Entre as dificuldades para a manutenção de um novo principado estaria a natureza mutável dos homens, aliada ao sentimento de desilusão que neles surgiria a cada nova reforma política, principalmente se estivessem habituados a viver de modo livre, isto é, com possibilidades de estabelecerem suas próprias leis:

Quem se torna senhor de uma cidade habituada a ser livre, e não a destrói, será destruído por ela, porque ela sempre invocará, na rebelião, o nome de sua liberdade e de sua antiga ordem, as quais nem o passar do tempo nem os benefícios jamais farão esquecer (MAQUIAVEL, 2004, V, p.22).

Segundo Bignotto, é devido ao fato de que uma mudança sempre deixa preparados os alicerces para novas mudanças (MAQUIAVEL, 2004, II, p.6) que, para Maquiavel, “toda fundação traz consigo a exigência de uma política de conservação” (BIGNOTTO, 1991, p.135). Consequentemente, para se fixar a natureza variável dos homens dentro os parâmetros necessários à conservação do Estado, Maquiavel aponta a importância do papel da força, concebida como um instrumento indispensável para tais propósitos:

A natureza dos povos é variável; e se é fácil persuadi-los de uma coisa, é difícil firmá-los naquela convicção. Por isso, convém estar organizado de modo que, quanto não acreditarem mais, seja possível fazê-los a crer à força (MAQUIAVEL, 2004, VI, pp.25-26).

⁷ Maquiavel apresenta serem dois os modos ou gêneros de combates, “um com as leis e outro com as forças”. O primeiro seria próprio do homem, o segundo próprio aos animais. Entretanto, como frequentemente as leis são incapazes de assegurar a segurança e manutenção de um Estado, devemos saber recorrer também à força: “é necessário ao príncipe saber usar bem tanto o animal quanto o homem” (MAQUIAVEL, 2004, XVIII, p.83).

A história, segundo Maquiavel, estaria repleta de exemplos de príncipes que, ao conquistarem um estado novo, criaram exércitos para si (MAQUIAVEL, 2004, XX, p.100). Mesmo os santos ou profetas, quando em disputas políticas, nunca dispensaram o papel das armas, argumenta Maquiavel:

Todos os profetas armados vencem, enquanto os desarmados se arruínam. [...] Moisés, Ciro, Teseu e Rômulo não teriam conseguido que suas constituições fossem obedecidas por tanto tempo, se estivessem desarmados (MAQUIAVEL, 2004, VI, pp.25-26).

Maquiavel conclui que, sem armas – e, sobretudo, sem armas próprias –, nenhum principado estará seguro, pois se encontrará “inteiramente à mercê da fortuna, não havendo *virtù* que confiavelmente o defenda na adversidade” (MAQUIAVEL, 2004, XIII, p.63). Isto porque,

Não há qualquer comparação entre um homem armado e outro desarmado; não é razoável que um homem armado obedeça de bom grado a quem esteja desarmado, nem que o desarmado se sinta seguro entre servidores armados (MAQUIAVEL, 2004, XIV, pp.69-70).

Ao nos atentarmos sobre a necessidade do uso da força quando da conquista e conservação de novos principados, julgamos parecer impossível ao príncipe escapar à fama de cruel, conforme atesta o próprio Maquiavel: “Dentre todos os príncipes, particularmente ao príncipe novo é impossível escapar à fama de cruel, por serem os novos estados repletos de perigos” (MAQUIAVEL, 2004, XVII, p.79). Entretanto, Maquiavel também afirma que “todo príncipe deve desejar ser considerado piedoso e não cruel” (MAQUIAVEL, 2004, XVII, p.79)⁸. Desse modo, como poderia haver uma conciliação entre a crueldade necessária à

⁸ Entretanto, segundo Maquiavel, essa preocupação não deve estar presente ao príncipe, quando nos momentos de batalha: “Quando, porém, o príncipe está em campanha, no comando de uma infinidade de soldados, não precisa absolutamente se preocupar com a fama de cruel, porque, sem esta fama, jamais se mantém um exército unido e disposto à ação” (MAQUIAVEL, 2004, XVII, p.81). Como veremos adiante, a preocupação do príncipe com relação às virtudes ou vícios – para com a crueldade, por exemplo – não deve constituir-se como uma preocupação de cunho moral, mas de cunho político-estratégico.

qualquer conquista e fundação, com o desejo estratégico do príncipe de, ainda assim, ser reconhecido por seu povo como um governante piedoso?

A primeira resposta seria a de que, em hipótese alguma, o príncipe deveria se preocupar com a fama de cruel, caso tivesse em vista a conservação da unidade de seu Estado e a obediência de seus súditos (MAQUIAVEL, 2004, XVII, p.79). Nesse contexto, Maquiavel analisa a crueldade não como sendo um traço permanente e essencial do caráter de qualquer indivíduo, mas como uma característica potencial que pode ser utilizada de modo útil, ou não, tendo-se em vista um dado fim (AMES, 2002, p.171). Assim, em âmbito político, ao contrário do que se é defendido na tradição moral, a crueldade não representaria, ela mesma, um agir condenável. A crueldade, segundo Maquiavel, pode ser bem aplicada. No entanto, a aplicação útil da crueldade não seria somente aquela que servisse à manutenção da ordem no interior do Estado, ou à contenção de revoltas populares, mas também aquela que fosse mínima, não exagerada e pouco recorrente:

São bem empregadas as crueldades (se é legítimo falar bem do mal) que se fazem de uma só vez pela necessidade de garantir-se e depois não se insiste mais em fazer, mas rendem o máximo possível de utilidade para os súditos. Mal empregadas são aquelas que, ainda que de início sejam poucas, crescem com o tempo, ao invés de se extinguirem (MAQUIAVEL, 2004, VIII, p.41).

Reconhecida por Maquiavel como um meio efetivo de ação do príncipe, a crueldade deve, porém, ser usada com parcimônia. Mas tal uso econômico não se deve a “razões axiológico-morais, e sim a seus efeitos prático-políticos” (AMES, 2002, p.172). Em contraste, e devido às mesmas razões político-estratégicas, o príncipe também não deve fazer mau uso da piedade, posto que isso acarretaria consequências desastrosas para o seu governo: qualquer piedade sem limites, argumenta Maquiavel, prejudicaria toda a universalidade de cidadãos, pois permitiria a evolução da desordem no interior do Estado (MAQUIAVEL, 2004, XVII, p.79). A crueldade bem aplicada, por sua vez, apenas ofende o indivíduo particular a que ela se destina. Por conseguinte, um príncipe não deve limitar-se às possibilidades de ação, seja por vício ou por virtude; deve “não se afastar do bem, mas saber entrar no mal se necessário” (MAQUIAVEL, 2004, XVIII, p.85).

Faz-se notável que as indicações de Maquiavel se afastam da moral corrente, porém elas não se referem às ações particulares dos homens, mas somente à ação política.

Embora os atos necessários para a consecução dos fins políticos possam exigir um rompimento com as ideias tradicionais de virtude e moralidade, não podemos derivar disso que seja Maquiavel um pensador contrário à moral⁹. *O Príncipe* não poderia ser descrito como um tratado pedagógico ou moral, algo ao estilo do gênero de *espelhos dos príncipes*, mas tampouco poderia ser considerado como um livro imoral. Seria, apenas, um livro técnico, conforme argumenta Ernst Cassirer:

O Príncipe não é um livro moral nem imoral: é simplesmente um livro técnico. Num livro técnico não se deve esperar encontrar regras de conduta ética, do bem e do mal. Basta-nos que nos diga o que é útil e o que é inútil (CASSIRER, 2003, p.185).

Maquiavel não se opõe a uma distinção moral entre bem e mal. Em âmbito político, salienta que o príncipe deve atentar-se, unicamente, ao estabelecimento de uma ordem temporal segura e duradoura. Para o alcance desse propósito, não pode titubear frente à necessidade do emprego de quaisquer meios. Como se percebe, a subversão da moral tradicional realizada por Maquiavel visa, tão somente, tentar estabelecer uma justificativa para a ação política que se pautar apenas na própria política (AMES, 2002, p.154).

De posse de tais considerações, poderíamos nos indagar sobre a resposta que Maquiavel apresenta à tradicional questão que direciona os elogios e conselhos nos *espelhos dos príncipes*: “é melhor ser amado ou temido?”. A resposta de Maquiavel é nenhum pouco hesitante: “A resposta é que seria de desejar ser ambas as coisas, mas, como é difícil combiná-las, *é muito mais seguro ser temido do que amado*, quando se tem de desistir de uma das duas” (MAQUIAVEL, 2004, XVII, p.80).

No entanto, percebe-se que, em seu ato de resposta, Maquiavel subverte a própria pergunta da tradição, pois não responde em termos do que seria *melhor* ao príncipe e, sim, em termos do que para ele seria mais *seguro*. A pergunta é, então, transportada do âmbito ético-moral para o âmbito político-estratégico. Maquiavel não diz que, para o príncipe, seria *melhor* que o temessem do que o amassem – não haveria razões axiológicas para sustentar tal resposta

⁹ Após a publicação de *O Príncipe*, muitas foram as interpretações que apontaram Maquiavel como “um homem diabolicamente perverso” (SKINNER, 1996, p.157) e, até os nossos dias, o pensamento de Maquiavel é tido como “um objeto de ódio para moralistas de todas as tendências, tanto revolucionárias quanto conservadoras” (SKINNER, 1996, p.1).

– mas, exclusivamente, que, frente à impossibilidade de ser igualmente amado e temido, seria mais seguro, ao príncipe, ser temido.

A justificativa de Maquiavel parte tanto da observação de casos históricos quanto da observação sobre a natureza dos homens, os quais, sendo ingratos, volúveis e dissimulados, apoiam o governante enquanto ele mantém distante o perigo. Mas logo o esquecem, rejeitam-no e contra ele se revoltam, se é o governante quem se encontra em situação de necessidade. Assim, argumenta Maquiavel que os homens se mantêm mais fiéis não àqueles que se fazem amar, mas àqueles que se fazem temer:

Os homens têm menos receio de ofender a quem se faz amar do que a outro que se faça temer; pois o amor é mantido por vínculo de reconhecimento, o qual, sendo os homens perversos, é rompido sempre que lhes interessa, enquanto o temor é mantido pelo medo ao castigo, que nunca te abandona (MAQUIAVEL, 2004, XVII, p.80).

Embora deva saber praticar o mal quando necessário, o príncipe deve ser também compassível, se assim o for conveniente e, por questões político-estratégicas, deve tentar ser amigo do povo: “É necessário ao príncipe ter o povo como amigo” (MAQUIAVEL, 2004, IX, p.45). Deve, ainda, não cometer demasiadas injustiças e estimular o desenvolvimento econômico dos cidadãos que estejam sob sua proteção, de modo que eles possam, com isso, auxiliar no desenvolvimento do próprio Estado (MAQUIAVEL, 2004, XXI, p.108).

Apesar de não guiar as suas reflexões políticas a partir do horizonte moral da tradição humanista-cristã, Maquiavel desaprova aqueles príncipes que nunca se portam virtuosamente, mesmo diante das circunstâncias mais favoráveis para fazê-lo. Desse modo, como bem equaciona Bignotto (1991, p.139), o “mistério da conservação” reside no fato de que, embora não se possa assegurá-la pelo mero recuo aos valores éticos tradicionais, também não se pode, para tal, simplesmente esquecê-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No humanismo moral e político italiano, era central a ideia de que a *virtù* poderia ser identificada com a posse das principais virtudes morais e/ou cristãs. Maquiavel, como vimos, distancia-se desta concepção, denunciando o caráter falho das teorias políticas de seus

contemporâneos, por superestimarem o papel das virtudes morais nas decisões políticas e, conseqüentemente, por não enfatizarem o papel da força nesses contextos.

Mesmo que a questão da força já se fizesse presente na filosofia política à época de Maquiavel, este debate toma nova e revolucionária direção em *O Príncipe*. Visando a conservação do Estado, o príncipe deveria estar apto a variar sua conduta do bem ao mal, e do mal ao bem, conforme a necessidade das circunstâncias.

A diferença crucial entre Maquiavel e seus antecessores (e contemporâneos) estaria na divergência quanto aos métodos considerados adequados (e às justificativas consideradas aceitáveis) para se promover a organização da vida. Além disso, o movimento de afastar a questão da necessidade de fundamentação das ações políticas na moral tradicional acabaria tendo como consequência algo que ainda mais os distancia: Maquiavel, ao contrário daqueles, acabara por proclamar a própria autonomia da política.

REFERÊNCIAS:

- AMES, José Luiz. **Maquiavel: a lógica da ação política**. Cascavel: Edunioeste, 2002. 273p.
- AMES, José Luiz. Função do Conflito sob um Governo Príncipesco: poder político e jogo de alianças em Maquiavel. In: ADVERSE, Helton (Orgs.). **Filosofia Política no Renascimento Italiano**. São Paulo: Annablume, 2013. pp.97-144.
- BIGNOTTO, Newton. **Maquiavel republicano**. São Paulo: Edições Loyola, 1991. 226p.
- BIGNOTTO, Newton. A antropologia negativa de Maquiavel. **Analytica**. Rio de Janeiro, v.12, n.2, 2008, pp.77-100.
- CASSIRER, Ernst. **O mito do estado**. São Paulo: Codex, 2003. pp.145-195.
- CHEVALLIER, Jean-Jacques. **As grandes obras políticas: de Maquiavel a nossos dias**. 3a ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986. pp.11-49.
- LEFORT, Claude. **Le travail de l'oeuvre Machiavel**. Paris: Gallimard, 1986. 780p.
- MACHIAVELLI, Nicoló; ARON, Raymond. **O príncipe**. Tradução de Maria Julia Goldwasser. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 182p.
- SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. pp.109-159.

SKINNER, Quentin. **Machiavelli**: A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University, 2000. 102p.

MELODIA, HARMONIA, CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS:

A música como língua em Rousseau

Danielton Campos Melonio¹

RESUMO

As reflexões sobre a indústria cultural no séc. XX apontam que a música é em geral uma forma de gerar apenas diversão e consumo. Mas, em 1781, Rousseau no *Ensaio sobre a origem das línguas* aponta uma análise diferente sobre a música. Assim, o objetivo aqui é explicar em que medida a música pode ser caracterizada como uma língua. Inicialmente, expõe-se de que forma as línguas foram originadas, conceitua-se a música de acordo com Rousseau e, por fim, explicita-se a relação entre música e língua.

Palavras-chave: Língua. Música. Melodia. Harmonia. Rousseau.

ABSTRACT

Reflections on the cultural industry in the 21st century. XX indicate that music is in General a way to generate fun and consumption. But, in 1781, Rousseau in the essay on the origin of languages points a different analysis over the music. So the goal here is to explain the extent to which music can be characterized as a language. Initially, exposes how the languages are originated, conceptualizes the music according to Rousseau and, finally, explains the relation between music and language.

Keywords: Language. Music. Melody. Harmony. Rousseau.

¹ Graduado em Filosofia e Mestre em Educação pela UFMA. Professor da UFMA no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Filosofia. Coordenador do Grupo de Estudos "Filosofia e Literatura".

INTRODUÇÃO

Quando se pensa em música atualmente logo vem à ideia de que ela é uma forma de expressão cultural que serve para divertir. Os vários estilos musicais e as mais diversas formas de ritmo têm função geralmente de entreter e divertir; para comprovar isto basta verificar o quanto o mercado fonográfico atual rende milhões de reais e o quanto muitos artistas se tornam ricos em função da venda de CD's, DV's e shows.

Mesmo a pirataria sendo um obstáculo concreto para os lucros para este setor da economia ainda assim a indústria musical rende muito no mundo inteiro, gerando cifras milionárias.

Só para exemplificar, a cantora Madona vendeu mais de 300 milhões de discos ao longo de sua carreira, faturando mais de 800 milhões de dólares, sendo considerada atualmente a cantora mais rica do mundo. Enquanto isso, Paul McCartney figura como a segunda maior fortuna no mundo da música mundial faturando mais de próximo de 700 milhões de dólares ao longo de sua carreira musical². A cantora estadunidense Katy Perry faturou somente com shows em 2015 500 milhões de reais, vendendo 3,3 milhões de discos em apenas uma semana³.

No Brasil cantores como Ivete Sangalo, Xuxa, Roberto Carlos, Luan Santana e Cláudia Leite faturam milhões por ano, sendo considerados alguns dos cantores mais ricos do país. Artistas brasileiros como Michel Teló, Paula Fernandes, Thiaguinho e Luan Santana cobram atualmente mais de 300 mil reais de cachê por apresentação⁴, por exemplo.

Ao refletir sobre a indústria cultural na década de 40 os filósofos alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer pensaram filosoficamente sobre este tema, apontando que no capitalismo tardio a cultura se transformou em mercadoria vendável como qualquer outra mercadoria capitalista, e que a arte havia se transformado em um produto cultural responsável pelo processo de alienação de dominação social⁵.

² Cf. <http://veja.abril.com.br/noticia/entretenimento/madonna-encabeca-lista-dos-cantores-mais-ricos-do-mundo>.

³ Cf. <http://epocanegocios.globo.com/Dinheiro/noticia/2015/12/katy-perry-lidera-lista-de-cantores-mais-bem-pagos-do-mundo-em-2015.html>.

⁴ Cf. <http://f5.folha.uol.com.br/colunistas/ricardofeltrin/1089717-michel-telo-tem-show-mais-carro-do-pais-veja-outros-artistas.shtml>.

⁵ ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

A música – como produto da indústria cultural assim como o cinema, o rádio, a propaganda, etc. – passou a ser controlada por esta indústria, ditando as fórmulas e esquemas a qual a música deveria se adequar para se tornar um produto consumível. A indústria cultura, definindo cada tipo de consumidor cultural, estratificado em uma escala de consumo (consumir da classe A, B, C e D), deve consumir o estilo musical que cabe a sua classe. Os mais ricos consomem “música clássica”, jazz enquanto os mais pobres o forró, o brega, o pagode, etc., eis o que nos permite pensar os filósofos frankfurtianos⁶.

Assim, no âmbito da indústria cultural a música se torna apenas um produto que deve ser consumido pelos consumidores culturais, perde assim a sua forma de expressão cultural e meio de comunicação dos ideais de um povo; a música aqui é apenas entretenimento e fonte de lucro, mas no fundo é, de fato, meio de alienar e contribuir na dominação ideológica capitalista. Orientados em estilos musicais criados, formatados e reafirmados pela indústria cultural a música perde toda sua capacidade de tocar no coração do homem e fazê-lo ser mais humano.

Assentado nisso questiona-se: Será que a música é apenas uma forma de obter lucros? A música é somente um produto da indústria cultural, responsável em contribuir para a alienação? Há outras possibilidades de se conceber a música para além dessas?

Mas a aproximação com as reflexões feitas por Rousseau sobre a temática permite ao autor deste artigo refletir um pouco mais sobre o tema. No escrito *Ensaio sobre a origem das línguas*, o filósofo genebrino discorre sobre a origem das línguas, mas ao mesmo tempo reflete sobre a *música*, fazendo uma abordagem estética sobre a mesma – no sentido apontado por Pareyson na obra *Os problemas da estética* quando afirma que a estética não tem por objetivo “[...] estabelecer o que *deve ser* a arte ou o belo, mas,” contrariamente, “[...] tem a incumbência de dar conta do significado, da estrutura, da possibilidade e do alcance metafísico dos fenômenos que se apresentam na experiência estética [...]”⁷.

Dessa maneira, estabelece-se como tema deste artigo: A música em Rousseau na obra o *Ensaio sobre a origem das línguas*. E no sentido de problematizar este tema questiona-se: *Em que medida a música pode ser caracterizada como uma língua para Rousseau?*

⁶ Ibidem.

⁷ PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. Trad. de Maria Helena Neres Garcez. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (Ensino Superior), p. 4.

A partir destes elementos define-se como objetivo geral desta explanação explicar em que medida a música pode ser caracterizada como uma língua para Rousseau, a partir do texto *Ensaio sobre a origem das línguas*.

E para operacionalizar este objetivo definiu-se o seguinte roteiro de análise. Em primeiro lugar, buscar-se-á expor de que forma as línguas foram originadas, a partir da reflexão rousseauiana. Seguidamente, tentar-se-á conceituar a música de acordo com Rousseau, apontando as suas características. E por fim, pretender-se-á explicitar a relação entre música e língua, a partir da teoria de Rousseau.

Fundamentado nestes elementos estruturais o presente artigo será apresentado nesta revista, esperando que se possa de fato contribuir para a reflexão sobre o tema da música e suas relações. Sabendo que se trata de uma reflexão em aberto espera-se contar também com a ulterior contribuição do público aqui presente para auxiliar a refletir sobre o tema e problema aqui propostos.

1 A ORIGEM DAS LÍNGUAS

A análise desenvolvida por Rousseau na obra o *Ensaio sobre a origem das línguas* apresenta uma reflexão profícua sobre a possível origem das línguas usadas no mundo, desde as mais primitivas as mais modernas.

Em primeiro lugar, o filósofo genebrino afirma que é a linguagem o que distingue os homens dos animais, diferencia, ainda, as nações entre si, pois “[...] não se sabe de onde é um homem antes de ter falado”⁸. Por conseguinte, um traço distintivo importante entre os homens e animais, e entre os homens entre si é a linguagem, que devido a seu caráter regional determina a forma de falar e de ser de cada grupo humano no mundo.

A partir desta constatação o filósofo genebrino se questiona qual a origem dessas línguas tão diversas, “[...] o que faz ser essa língua a de seu país e não de um outro?”⁹. E para orientar a busca de uma resposta para esta questão será necessário empreender um caminho distinto que já fora feito até então, observa Rousseau¹⁰.

⁸ ROUSSEAU, J, J. Ensaio sobre a origem das línguas. In: _____. *Rousseau*. Vol. I. Trad. de Lourdes Santos Machado. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Coleção os Pensadores), p. 159.

⁹ Ibidem, p. 159.

¹⁰ Ibidem.

As línguas originaram-se não das necessidades físicas, mas das paixões, sustenta o filósofo genebrino afirmando: “Todas as paixões aproximam os homens, que a necessidade de procurar viver força a separarem-se. Não é a fome ou a sede, mas o amor, o ódio, a piedade, a cólera, que lhes arrancam as primeiras vozes”¹¹. Além disso, assevera Rousseau¹²:

Os frutos não fogem de nossas mãos, é possível nutrir-se com eles sem falar; acoisa-se em silêncio a presa que se quer comer; mas para emocionar um jovem coração, para repelir um agressor injusto, a natureza impõe sinais e queixumes. Eis as mais antigas palavras inventadas, eis por que as primeiras línguas foram cantadas e apaixonadas antes de serem simples e metódicas.

Dessa forma, compreende-se que a origem das línguas são as paixões e não as necessidades físicas. A necessidade moral de emocionar um outro é mais originária da linguagem do que a fome e a necessidade de suprir tal necessidade física. Assim, o amor e o ódio, por exemplo, são algumas das verdadeiras causas da língua e não a fome e a sede, eis o que nos ensina Rousseau¹³.

Em função dessa característica da língua há que se observar que a primeira forma de linguagem a nascer foi a linguagem figurada, em forma de analogias e metáforas. A poesia surgiu primeiro que a linguagem “científica” e racional, pois “[...] a princípio só se falou pela poesia, só muito tempo depois é que se tratou de raciocinar”¹⁴. Assim, a linguagem poética e metafórica é mais originária que a linguagem própria da ciência e do raciocínio filosófico, nos faz entender o filósofo genebrino.

Além disso, ao discorrer sobre a origem das línguas Rousseau¹⁵ indica a diferença entre as línguas formadas no Sul (meridionais) e as do Norte (meridionais). Inicialmente, o filósofo de Genebra aponta que “[...] a principal causa que as distingue é local, resulta do clima em que nascem e da maneira pela qual se formam”¹⁶. Com efeito, o local e o clima influenciam a origem de uma determinada língua, observa Rousseau¹⁷.

Os povos originados ao Sul, nas regiões mais quentes e áridas do planeta, geraram suas línguas devido a esta condição, narrada a seguir: “[...] nas regiões áridas, nas quais só os

¹¹ Ibidem, p. 164.

¹² Ibidem, p. 164.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem, p. 164.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ ROUSSEAU. Op. cit., p. 174.

¹⁷ Ibidem.

poços forneciam água, tiveram que reunir-se para cavá-los, ou pelo menos, combinaram o seu uso. Terá sido essa a origem das sociedades e das línguas nas regiões quentes.”¹⁸.

Por outro lado, as línguas do Norte, devido às condições climáticas e geográficas distintas nascem por outros motivos, observa Rousseau¹⁹:

Nos climas meridionais, onde a natureza é pródiga, as necessidades nascem das paixões; nas regiões frias onde ela é avara, as paixões nascem das necessidades, e as línguas, tristes filhas da necessidade, ressentem-se dessa sua áspera origem.

Os homens do Norte, devido a esta situação geográfica, devem ter sua composição física mais robusta para suportar as dificuldades climáticas e a falta de abundância natural e dessa forma sua língua se torna mais dura e áspera; são exemplos deste tipo de língua o francês, o inglês e o alemão, que de acordo com Rousseau²⁰ são duras e sem sonoridade. Diz ele que tais línguas “[...] valem mais escritas do que faladas; lêem-nos com mais prazer do que nos escutam”²¹. As necessidades típicas do Norte, que geraram suas sociedades pela indústria, não permitia que se comunicassem pelos gestos pois o perigo estava presente permanentemente, fazendo com a primeira palavra dita fosse “ajudai-me” e não “amei-me”. Assim, as línguas do Norte são mais duras e comunicam mais a necessidade dos homens se ajudarem entre si e pouco contribuem para o amor entre eles.

Enfim, ao comparar as línguas meridionais e setentrionais é possível afirmar que as originadas no sul “[...] tiveram de ser vivas, sonoras, acentuadas, eloquentes e frequentemente obscuras, devido à energia. As do norte surdas, articuladas, gritantes, monótonas e claras, devido antes à força das palavras do que a uma boa construção.”²².

Feita essa exposição inicial sobre a origem das línguas faz-se necessários doravante compreender o que significa a música para Rousseau e quais são suas características.

2 A MÚSICA EM ROUSSEAU: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

Em primeiro lugar, Rousseau nos alerta que com “[...] as primeiras vozes formaram-se as primeiras articulações ou os primeiros sons, segundo o gênero de paixões que ditavam estes

¹⁸ Ibidem, p. 182-183.

¹⁹ Ibidem, p. 184.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem, p. 185.

²² Ibidem, p. 185.

ou aquelas”. Além disso, é necessário observar que “[...] com as sílabas nascem a cadência e os sons [...]”, e que “[...] os versos, os cantos e a palavra tem origem comum [...]”, pois os “[...] primeiros discursos constituem as primeiras canções”. Ainda nesse mesmo diapasão, há que se lembrar que “[...] a princípio não houve outra música além da melodia, nem outra melodia que não o som variado da palavra [...]”²³.

Dessa forma, há uma relação necessária entre a língua e a música pois aquela surge vinculada a esta, o que permite afirmar que as línguas surgem como uma expressão musical; a música e sonoridade das vogais e dos acentos originam a própria língua, eis o que nos ensina Rousseau²⁴.

Se uma língua não é sonora ela perde muito a sua vitalidade e expressividade uma vez que uma

[...] língua que não tenha pois senão articulações e vozes possui somente metade de sua riqueza; na verdade transmite ideias, mas, para transmitir sentimentos e imagens, necessitam-se ainda de ritmo e de sons, isto é, de uma melodia; eis o que a língua grega possuía, e falta a nossa²⁵.

Assim, a língua grega antiga é um bom exemplo de uma língua sonora e expressiva, enquanto as línguas europeias modernas, tais como o alemão, o inglês, o francês e o russo, só para ilustrar, são exemplo de línguas duras e com pouca sonoridade musical.

Ademais, é necessário observar que a música afeta os homens pelos sons, mas não apenas na sensação, num sentido meramente físico, mas os afeta moralmente. Com efeito, não devemos buscar nas causas sensoriais dos sons como a música nos afeta, mas, antes de tudo, nos sentimentos que ela desperta em nós. “Enquanto se continuar considerando os sons unicamente pela excitação que despertam em nossos nervos, de modo algum se terá verdadeiramente princípios da música, nem noção de seu poder sobre os corações”. Assim, “os sons na melodia não agem em nós apenas como sons, mas como sinais de nossas afeições de nossos sentimentos”, observa Rousseau²⁶.

²³ ROUSSEAU, J. J. Ensaio sobre a origem das línguas. In: _____. *Rousseau*. Vol. I. Trad. de Lourdes Santos Machado. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Coleção os Pensadores), p. 186.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*, p. 187.

²⁶ *Ibidem*, p. 191.

Adentrando mais no tema em questão Rousseau²⁷ se dedica a analisar a relação entre melodia e harmonia com a música, e é o que exporemos a seguir.

Observa Rousseau²⁸ que toda “[...] música se compõe de três coisas: melodia ou canto, harmonia ou acompanhamento, andamento ou ritmo. A melodia é o elemento essencial da música, pois “[...] é apenas da melodia que se deve extrair o caráter particular de uma música nacional”²⁹. Com efeito, a melodia é o elemento fundamental de uma música, retire-se a melodia e a própria música desaparece³⁰.

Ao comparar a música com a pintura Rousseau³¹ declara: “A melodia constitui exatamente, na música, o que o desenho representa na pintura – assinala traços e figuras, nos quais os acordes e os sons não passam de cores”. Com isso ele quer dizer que, de forma análoga, sem o desenho não há pintura uma vez que sem o traço não há o que colorir; sem melodia também não há música, pois os acordes e harmônicos apenas “colorem” aquilo que a melodia “desenha”, eis o que se pode inferir a partir dessa observação.

Ainda sobre a melodia Rousseau³² declara:

A melodia, imitando as inflexões da voz, exprime as lamentações, os gritos de dor e de alegria, as ameaças, os gemidos. Devem-se-lhes todos os sinais vocais das paixões. Imita as inflexões das línguas e os torneios ligados, em cada idioma, a certos impulsos da alma. Não só imita como fala, e sua linguagem, inarticulada mas viva, ardente e apaixonada, possui cem vezes mais energia que a própria palavra.

Porquanto, a melodia assume um papel fundamental para a música segundo Rousseau³³, configurando-se como o seu elemento mais essencial. Sem melodia não há música verdadeiramente expressiva, tornando-se apenas ruído, não possibilitando tocar os “corações sensíveis”.

A harmonia também é um elemento da música, mas, conforme o filósofo genebrino, secundário em relação à melodia. A harmonia é quando se agrupam um conjunto de sons que são tocados ao mesmo tempo enquanto a melodia é uma sucessão de notas musicais uma após

²⁷ Ibidem.

²⁸ Id. *Carta sobre a música francesa*. Trad. de José de Oscar de Almeida Marques e Daniela de Fátima Garcia. Campinas: IFCH-Unicamp, 2005 (Textos Didáticos, 58), p. 5.

²⁹ Ibidem, p. 5.

³⁰ Cf. também HEGEL, G. W. *Curso de estética*. Tradução de Marco Aurélio Werle. São Paulo: EDUSP.

³¹ ROUSSEAU, J. J. *Ensaio sobre a origem das línguas*. In: _____. *Rousseau*. Vol. I. Trad. de Lourdes Santos Machado. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Coleção os Pensadores), p. 188.

³² Ibidem, p. 190.

³³ Ibidem.

outra. Os acordes, formado pela superposição se intervalos musicais como terças, quintas ou sétimas, é um exemplo de harmonia. Um acorde de Cm7(9) é uma ilustração do que dissemos, pois ele é formado pela tônica (dó), pela terça menor (mi bemol), pela quinta justa (sol), pela sétima menor (si bemol) e pela nona (ré).

Segundo Rousseau³⁴, a “harmonia tem origem na natureza, ela é a mesma para todas as nações [...]”. Devido a seu caráter matemático, em que os intervalos se repetem no sistema harmônico, a harmonia é menos dependente a língua do que a melodia, vinculada ao tipo de língua a qual foi originada.

Por outro lado, a harmonia possui “[...] apenas beleza de convecção, jamais agrada a ouvidos que não são instruídos a esse respeito e só com reiterado hábito poder-se-á senti-la e saboreá-la. Os ouvidos rústicos só ouvem ruídos em nossas consonâncias”, e “quando se alteram as proporções naturais, não é de espantar que não exista mais o prazer natural”, observa Rousseau³⁵.

Com efeito, o sistema harmônico é também produto de uma convenção social. Culturas distintas não conseguem reconhecer como belos acordes produzidos em outras culturas que se baseiam em sistemas harmônicos distintos, e ao inserir intervalos harmônicos diferentes daqueles convencionados e habituados por uma cultura gera desconforto e parece ser dissonante para ouvidos acostumados com outro sistema harmônico.

Além disso, o filósofo genebrino alerta que os sons já carregam consigo os próprios harmônicos, que acompanham a nota principal. No momento em que se agrupam mais intervalos musicais acaba-se misturando os outros harmônicos gerando uma espécie de “dissonância” onde parece se produzir consonância, pois desejando “[...] fazer melhor do que a natureza, fazeis pior”³⁶.

Assim, Rousseau³⁷ acaba por fazer uma crítica ao tipo de música, como a francesa de sua época, que se baseava mais na harmonia do que na melodia – que é a essência da música segundo ele. Com isso critica também as composições que fazem sobreposições de vozes, chegando a fazer tantos contrapontos que a melodia principal desaparece, mascarada por

³⁴ Id. *Carta sobre a música francesa*. Trad. de José de Oscar de Almeida Marques e Daniela de Fátima Garcia. Campinas: IFCH-Unicamp, 2005 (Textos Didáticos, 58), p. 5.

³⁵ Id. Ensaio sobre a origem das línguas. In: _____. *Rousseau*. Vol. I. Trad. de Lourdes Santos Machado. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Coleção os Pensadores), p. 190.

³⁶ *Ibidem*, p. 190.

³⁷ *Ibidem*.

tantas vozes produzidas pelos acordes³⁸. A partir desta crítica, Rousseau³⁹ afirma que naturalmente “[...] só existe a harmonia do uníssono”, ou seja, só deve haver “acordes” de oitavas pois assim os harmônicos não se misturam, gerando, assim, uma consonância natural, mais simples e natural, longe dos acordes complexos e cheio de intervalos e dissonâncias.

Ademais, é necessário dizer ainda que, diferentemente da melodia que tem a força de expressar e tocar os corações e animar as paixões, “a harmonia sozinha é, em si mesma, insuficiente para as expressões que dependem unicamente dela [...]”, uma vez que a “[...] tempestade, o murmúrio das águas, os ventos, as borrascas, não são bem transmitidos por simples acordes”⁴⁰.

Por seu turno, a música, por meio da melodia e não da harmonia, não

[...] somente agitará o mar, animará as chamas de um incêndio, fará os rios correrem, cair a chuva e aumentarem as torrentes, como também pintará o horror de um deserto tremendo, enegrecerá as paredes de uma prisão subterrânea, acalmará a tempestade, tornará o ar tranquilo e sereno, e, da orquestra, lançará uma nova frescura nos bosques. Não representará diretamente tais coisas, mas excitará na alma os mesmos sentimentos que se experimenta vendo-os⁴¹.

Dessa forma, a música deve se fundar mais na melodia do que na harmonia, permitindo que a música possa ser mais expressiva e tocar no coração dos homens por meio do sentimento que ela transmite através de sua melodia. E quanto mais sonora e musical for uma língua mais melodiosa ela será e mais condições terá de afetar os sentimentos humanos e tocar no coração dos homens. Se a música não tiver essa característica melódica soará como simplesmente ruído, incapaz de realizar isso que fora apresentado aqui.

Outra observação que deve ser feita é de que o avanço das sociedades e o progresso das línguas foram impondo novas regras as próprias línguas fazendo com elas perdessem o seu caráter musical e melódico originário. Elas se tornam mais duras e ásperas, menos musicais, com mais consoantes do que vogais, fazendo perder o brilho e a musicalidade. Com isso a melodia passou a se desvincular da palavra, tornando-se cada vez mais separada da língua,

³⁸ ROUSSEAU, J. J. *Carta sobre a música francesa*. Trad. de José de Oscar de Almeida Marques e Daniela de Fátima Garcia. Campinas: IFCH-Unicamp, 2005 (Textos Didáticos, 58).

³⁹ Id. Ensaio sobre a origem das línguas. In: _____. *Rousseau*. Vol. I. Trad. de Lourdes Santos Machado. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Coleção os Pensadores), p. 190.

⁴⁰ Ibidem, p. 191.

⁴¹ Ibidem, p. 194.

fazendo com que paulatinamente a música se tornasse independente das palavras. Desde a Grécia antiga, com o aparecimento dos sofistas e filósofos, quanto mais se cultivava a arte de convencer mais se perdia a de comover, observa Rousseau⁴².

Assim, na medida em que as palavras se separavam da música e da melodia, buscando serem mais claras e objetivas, conseqüentemente menos sonoras e musicais, as línguas perderam a sua força e energia na capacidade de comover e afetar as paixões humanas. Com isso a harmonia tomou cada vez mais o espaço da melodia, fazendo com que a música perdesse sua capacidade original de comover os corações humanos.

Dessa maneira,

[...] o canto aos poucos se tornou uma arte inteiramente separada da palavra, da qual se origina, como as harmônicas dos sons determinam o esquecimento das inflexões da voz e como, por fim, limitava ao efeito puramente físico do concurso de vibrações, viu-se a música privada dos efeitos morais, que produzira quando era duplamente a voz da natureza⁴³.

Quais as implicações da origem das línguas para a ação moral e política dos homens? Rousseau⁴⁴ responde da seguinte forma, dizendo que “[...] as línguas favoráveis à liberdade, são as sonoras, prosódicas, harmoniosas, cujo discurso de bem longe se distingue”, e a língua grega é um exemplo disso.

Por outro lado, uma língua escravizada é toda aquela “[...] com a qual não se consegue ser ouvido pelo povo reunido. É impossível que um povo permaneça livre e fale uma tal língua”, e as línguas modernas são exemplos concretos disso, tais como o francês, o italiano, o inglês e o alemão, nos faz pensar Rousseau⁴⁵.

Portanto, o tipo de língua contribuirá para o processo de libertação de um povo. Se a língua é sonora e permite que o povo se reúna em praça pública e ouça por muito tempo os discursos e debates contribui para a liberdade. Por seu turno, se uma língua não permite essa reunião por muito tempo, permita apenas o “sussurro no sofá”, ou os gritos no púlpito, então essa é uma língua que não contribui para a libertação dos homens⁴⁶.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem, p. 198.

⁴⁴ Ibidem, p. 199.

⁴⁵ Ibidem, p. 199.

⁴⁶ Para compreender mais a relação entre língua e poder Cf. ORWELL, G. 1984. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2008.

Dessa forma, língua, liberdade e escravidão estão relacionadas. Quando mais sonora a língua mais libertadora e quanto mais harmônica mais propícia à escravidão.

3 CONCLUSÃO

Ao longo desta exposição nos orientamos na seguinte questão: Em que medida a música pode ser caracterizada como uma língua para Rousseau?

Para buscar responde-la foi necessário, primeiro, compreender como as línguas são originadas, segundo Rousseau. Percebeu-se que elas são engendradas a partir das necessidades morais dos homens, tais como o amor ou o ódio e não das necessidades físicas como a fome e sede. Entendeu-se ainda que há diferenças entre as línguas meridionais e setentrionais pois o clima e os aspectos geográficos que diferenciam o sul e o norte produzem línguas diferentes; as primeiras são mais sonoras e melódicas e as últimas mais duras e baseadas quase que exclusivamente na harmonia, enfraquecendo a melodia.

Em seguida, foi caracterizada a música segundo Rousseau. Observou-se que a música é formada por três elementos, a saber, melodia, harmonia e ritmo. E que, de acordo com Rousseau, a melodia é originária da língua, sendo o seu caráter mais originário. A harmonia, conjunto de vozes tocada juntos e que muitas vezes acabam gerando um ruído na música pois sobrecarregam os harmônicos, tomou, progressivamente, o lugar da melodia. Assim, línguas menos sonoras, como as línguas europeias modernas, se expressam mais pela harmonia do que pela melodia, pois elas mesmas não têm sonoridade, escondendo a falta de sonoridade na multiplicidade de vozes, contrapontos e acordes em suas músicas.

Assim, ao falar sobre música Rousseau apresenta uma questão mais profunda. A música não é apenas uma forma de diversão, entretenimento ou de gerar lucros capitalistas, ela é mais que isso; a música está vinculada à origem das próprias línguas, pois estas em sua origem são musicais, melódicas. As palavras originárias são como notas musicais e não como cifras de dinheiro ou como instrumento de dominação social, eis o que nos faz pensar o filósofo genebrino.

Valorizar o caráter melódico da música é uma forma de construir uma língua sonora, capaz de contribuir para a liberdade dos homens. Os povos policiados têm línguas menos sonoras, que camuflam esta deficiência melódica em acordes e vozes que geram mais ruído do que música.

Portanto, a música e língua estão vinculadas, segundo Rousseau, principalmente em sua origem, e com o passar do tempo e do progresso das sociedades humanas elas se desvincularam cada vez mais e com isso geraram línguas menos propícias a libertação humana. Talvez seja por isso que a indústria cultural, nos moldes apresentados do Adorno e Horkheimer, controla tanto a música, diminuindo o seu caráter expressivo, formatando em modelos e gêneros musicais padronizados, diminuindo assim a capacidade melódica e expressiva da música contribuindo para a sua capacidade de tocar os homens e fazê-los se emocionar e agir contra a dominação.

Para finalizar, colocando-se os gostos musicais pessoais de lado, pensa-se que, assentado no que foi exposto, que um blues de B.B King tocada em sua “Lucille”, o solo de Jimi Page em *Starway to heaven*, ou o de David Gilmour do Pink Floyd em *Shine On You Crazy Diamond* tem mais força melódica de tocar o coração dos homens do que uma canção de bossa nova, como *Samba de uma nota só* de Tom Jobim, que circula em uma quase que exclusivamente em única nota, cheia de acordes, até dois por compasso, cheios de dissonâncias, ou um tema de jazz cheio de escalas tocadas na velocidade máxima e sem um caráter melódico definido, cheio de contrapontos e deslocamentos e síncopes, preocupados menos em expressar os sentimentos do que o virtuosismo dos músicos.

Assim, a música que toca a fundo o coração é como uma língua que a fala ao homem, fazendo-os ser mais humano, mais sentimental e, por consequência, o faz desejar ser mais livre e nunca escravizar os outros homens. Música e língua em Rousseau, eis uma relação necessária que contribui para que se reflita sobre isso a se pense no alcance mais profundo da música, para além do papel que o capitalismo atual definiu para ela, a saber, de mero instrumento de lucro, alienação e controle social.

Mas esta é uma questão que deverá ser pesquisado em um momento posterior. Por enquanto encerra-se este artigo, acreditando ter contribuído para a reflexão deste problema, permitindo que possam tirar suas próprias conclusões sobre o tema.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ROUSSEAU, J. J. Ensaio sobre a origem das línguas. In: _____. Rousseau. Vol. I. Trad. de Lourdes Santos Machado.. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Coleção os Pensadores).

ROUSSEAU, J. J. Carta sobre a música francesa. Trad. de José de Oscar de Almeida Marques e Daniela de Fátima Garcia. Campinas: IFCH-Unicamp, 2005 (Textos Didáticos, 58).

PAREYSON, L. Os problemas da estética. Trad. de Maria Helena Neres Garcez. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (Ensino Superior).

ROUSSEAU: A “EXPERIÊNCIA” E O PENSAR

José João Neves Barbosa Vicente¹

RESUMO

As experiências vividas podem impulsionar o pensar, despertá-lo e levá-lo a produzir grandes filosofias. A proposta deste texto é discutir a questão a partir de Rousseau, ressaltando a influência decisiva que as experiências vividas por ele em sua época teve no desenvolvimento das suas ideias.

PALAVRAS – CHAVE: Aparência. Experiência. Pensamento.

ABSTRACT

The lived experiences can boost the think, wake him up and get him to produce great philosophies. The purpose of this paper is to discuss the issue from Rousseau, emphasizing the decisive influence which the experiences for him in his times in the development of his ideas.

KEYWORDS: Appearance. Experience, Thought;

Estudar o pensamento de Rousseau significa também entrar em contato com suas experiências pessoais. Ou em outras palavras, quando se pretende compreender as suas ideias, pelo menos uma coisa não deve ser ignorada: as experiências vividas por ele em sua época. Destacar essas experiências nos escritos do pensador genebrino, não significa simplesmente tocar em uma das molas propulsoras de todo o seu pensamento, mas também dizer que o

¹ Professor de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

“mal”, por mais terrível e horripilante que possa ser, nem sempre é capaz de travar ou destruir o pensar; ele pode despertá-lo, fortalecê-lo e impulsioná-lo. Como observou Casini (1974, p.15), Rousseau soube demonstrar que o bom uso das adversidades e dos conflitos interiores podem ser sinais de genialidade, ou ainda, para usar aqui as palavras de Neiman (2003, p.17), o pensador genebrino soube demonstrar “que o lugar por onde se começa” pode ser “perfeitamente comum”, isto é, que o filosofar pode envolver questões “urgentes e penetrantes” e não apenas questões relacionadas com “os dilemas epistemológicos”.

Para Rousseau, nenhum outro acontecimento foi mais marcante em sua vida do que a sua experiência com a “aparência”, nada foi mais terrível para ele do que os “males da aparência” dos quais foi vítima em pleno Século das Luzes; nesse sentido, seus escritos, de um modo geral, representam uma luta incessante contra esses males no seio da sociedade. Seguindo aqui os comentários de Starobinsky (2011), pode-se dizer que a aparência não é apenas um assunto presente de forma intensa em todas as reflexões do pensador genebrino, mas também que não se pode desvincular as suas ideias do modo como ele conviveu e interpretou a sociedade de aparência da sua época, ou em outras palavras, não se pode separar o pensamento de Rousseau daquilo que Starobinski (2011, p.17) chamou de “experiência original do malefício da aparência” em sua vida.

Nada é mais insuportável e desprezível para Rousseau do que uma sociedade dominada pela aparência que na infância ele teve o desprazer de experimentar e que marcou e determinou firmemente o seu pensamento na vida adulta. O que o pensador genebrino escreveu ao longo de toda a sua vida representa, em sua maioria, uma oposição radical e decidida contra a sociedade de aparência da sua época, e longe desse contexto parece impossível de se compreender o sentido e o alcance de toda a sua produção intelectual. Portanto, presente de forma persistente em seus escritos, a “aparência” surge assim como um dos assuntos que não pode ser menosprezado quando se pretende compreender verdadeiramente as ideias de Rousseau e as suas críticas à sociedade da sua época e suas instituições. O “contato” extremamente desagradável que Rousseau teve com a aparência na infância, nunca mais saiu da sua mente, ou como está registrado em sua obra autobiográfica *Confissões*, o pensador genebrino nunca se desvencilhou dos primeiros acontecimentos que ocorreram com ele na infância quando ainda não possuía qualquer “ideia de injustiça”; pelo contrário, permaneceu ligado a eles; o “malefício da aparência” ficou gravado para sempre em sua mente,

os primeiros acidentes que se me gravaram na cabeça aí permaneceram, ao passo que os que depois nela se vieram a imprimir combinaram-se com aqueles mais do que os apagaram. Há uma certa sucessão de afecções e de ideias que modificam as que se lhes seguem, e que é preciso conhecer para julgarmos bem destas. Em tudo diligencio desenvolver bem as primeiras causas, para fazer compreender o encadeamento dos efeitos (ROUSSEAU, 1964, p.175).

De todo modo, para uma análise mais consistente e coerente do pensamento de Rousseau, parece ser importante esclarecer o seguinte: considerar a aparência como um assunto presente no centro das reflexões de Rousseau, não significa, em hipótese alguma, afirmar ou defender que o pensador genebrino seja o primeiro pensador a refletir sobre tal assunto, ou que ele seja o único em sua época a tratar desse tema. De acordo com os estudos desenvolvidos por Cobo (1995, p.55-56) e de Starobinski (2011, p.13), por exemplo, falar sobre o tema da aparência em pleno século XVIII, não tinha nada de original, significava falar de algo comum, as denúncias das falsas aparências, das convenções, das hipocrisias e das máscaras eram constantemente feitas pela igreja, pelo teatro, pelos romances e pelos jornais, e na própria história da filosofia a primeira controvérsia a ser encontrada diz respeito à aparência e à realidade, e o que alimentou essa controvérsia, conforme observações de Neiman (2003, p.24), “não foi o medo de que o mundo pudesse, no final das contas, não ser como nos parecia – mas sim o medo de que fosse”. O que deve ser assinalado em relação ao pensador genebrino, como sugeriu Starobinski (2011, p.13), é que com ele a “aparência” toma uma nova forma: “o lugar-comum recobra vida: incendeia-se, torna-se incandescente” e “confere ao discurso sua tensão dramática” exprimindo “dor” e “dilaceramento”.

A experiência dramática de Rousseau com a aparência que provocou sua ira contra a sociedade do seu tempo aconteceu, portanto, na infância, como já foi dito anteriormente de forma breve. Isso significa dizer que ele não descobriu a aparência através de um esforço intelectual, mas também não foi através de uma simples brincadeira de criança, nas palavras de Starobinski (2011, p.20), Rousseau “descobre o parecer como vítima do parecer”, um acontecimento desagradável que ocorreu na casa do ministro Lamercier quando foi acusado de ter deliberadamente quebrado os dentes da travessa, um pente curvo usado pela senhorita Lamercier para assegurar o cabelo. Para se ter a ideia do sentido e do alcance desse acontecimento que marcou profundamente a vida e a obra do pensador genebrino é preciso

uma atenção especial ao seu relato autobiográfico *Confissões*. É nesse relato que o pensador genebrino faz sua autoapresentação nos mínimos detalhes, pois para ele, no mundo, apenas um homem o conhecia verdadeiramente, e este homem era ele mesmo: “Ninguém no mundo me conhece a não ser eu” (ROUSSEAU, 2005, p.22).

Dispensar ou menosprezar a leitura do seu relato autobiográfico pode ser um grande empecilho para que Rousseau seja compreendido verdadeiramente. Como observou Burt (2009, p.11), a obra autobiográfica *Confissões* tem o seu lugar de destaque entre os grandes escritos da humanidade, e não foi por acaso que o pensador genebrino é “considerado o pai da autobiografia moderna”. É nessa obra que estão registrados, de acordo com as suas próprias palavras, tudo o que ele fez, pensou e foi: “Eis aqui o que fiz, o que pensei, aquilo que fui. Falei, com igual franqueza, do bem e do mal” (ROUSSEAU, 1964, p.15). Como observou Casini (1974, p.8), quando se pretende compreender o pensamento de Rousseau, não se pode dispensar “as páginas autobiográficas”, elas devem estar sempre presentes, principalmente as páginas de *Confissões*. É precisamente nessa obra que Rousseau (1964, p.16; 66), “um homem em toda verdade da natureza”, disposto a mostrar-se “inteiramente ao público” sem “que nada fique obscuro ou oculto”, narra o acontecimento marcante da sua vida.

Na casa do ministro Lamercier, Rousseau (1964, p.28-29) conta que um dia estava “a estudar a lição num quarto contíguo à cozinha” e a empregada colocou para “secar no nicho da parede da lareira as travessas de Mademoiselle Lamercier”, mas quando ela voltou para pegá-las, percebeu que “havia uma com uma fiada de dentes todos partidos”. O pensador genebrino diz que ninguém mais foi culpado por aquele “estrago” além dele, “a convicção” daqueles que o acusavam era tão “forte” que de nada adiantaram os seus “protestos” e a sua insistência em declarar que era “inocente”, ou seja, seus acusadores em nenhum momento acreditaram que ele “não tinha quebrado nem tocado na travessa”, não se aproximou do “nicho” e “nem sequer nisso tinha pensado”. Após quase cinquenta anos, o pensador genebrino ao falar daquele “desastre” que aconteceu com ele na casa do ministro Lamercier e do “rigor” do “castigo terrível” que sofreu por um crime que não cometeu, reconhece que “ainda não tinha razão suficiente” para entender com clareza como “as aparências” o condenavam”, mas admite que tal acontecimento causou profundo desconforto em seu espírito, principalmente porque foi provocado por pessoas que ele tinha admiração e respeito, ou seja, aqueles que, ao seu modo de ver, deveriam acreditar na sua sinceridade e inocência, se encarregaram de julgá-lo e de condená-lo por algo que ele jamais fez:

Imagine-se um caráter tímido e dócil na vida ordinária, mas ardente, altivo, indomável nas paixões; uma criança sempre dirigida pela voz da razão, tratada sempre com brandura, com equidade, com condescendência, que nem sequer tinha a ideia da injustiça, e que pela primeira vez sofre uma tão terrível, precisamente por parte das pessoas que mais adora e respeita: que desmoronamento de ideias! que desordem de sentimentos! que revolução no seu coração, na sua cabeça, em todo o seu pequeno ser inteligente e moral! (ROUSSEAU, 1964, p.28-29).

De acordo com observações de Starobinski (2011, p.17), quando se trata da primeira experiência de Rousseau com a aparência, é preciso destacar que “ele não começou por observar a discordância do ser e do parecer: começou por sofrê-la”, e a sua visão da sociedade e das instituições políticas do seu tempo está diretamente ligada a essa primeira experiência e ao universo da sua vida cotidiana. Rousseau poderia muito bem ter quebrado os dentes da travessa se ele quisesse, mas não o fez, estava concentrado em seus estudos, mas aos olhos daqueles que o castigaram, como destacou Burt (2009, p.36) em seus estudos, Rousseau foi o autor daquele ato e agiu de forma “intencional”; para eles, Rousseau era “culpado” de acordo com “todas as evidências”, sua “aparência” indicava que ele era ou deveria ser considerado como o único culpado. Assim, apesar de sentir “indignação, raiva e desespero” com a injusta acusação, seu esforço em negar a autoria do ocorrido soava simplesmente como “mentira” e “teimosia”.

O fato de ter certeza da sua inocência e mesmo assim ter sido insistentemente culpado, parece ter ferido profundamente a alma de Rousseau. Sua inocência em nada contribuiu para superar a sua aparência de culpado diante daqueles que o condenavam, sua insistência em dizer a verdade apenas serviu para que ele aparecesse como um mentiroso aos olhos dos seus acusadores. Para uma criança “dócil” que sempre foi tratada “com brandura”, a vida deixou de ser tranquila devido ao mal da aparência que não apenas a impediu de desfrutar da “felicidade pura”, mas também deixou profundas e inesquecíveis marcas em seu espírito. Assim, “ao relatar esta cena” depois de muitos anos, o pensador genebrino diz que o seu “pulso” ainda fica agitado e confessa: “terei sempre presentes tais momentos, ainda que viva cem mil anos”, pois “este primeiro sentimento da violência e da injustiça” experimentado na infância encontra-se gravado “profundamente na alma”, e “todas as ideias que se lhes ligam me trazem a minha primeira emoção” (ROUSSEAU, 1964, p.29).

Rousseau poderia muito bem ter seguido outro caminho, pois como ele mesmo disse, estava totalmente “amargurado pelas injustiças que experimentara ou testemunhara” e aflito “pela desordem para a qual o exemplo e a força das coisas” insistiam em arrastá-lo (ROUSSEAU, 2005, p.23), mas não permitiu que o “mal da aparência” destruísse ou bloqueasse o seu pensamento, pelo contrário, ele fez desse mal o ponto de partida e o conteúdo do seu pensamento, ou em outras palavras, ele transformou a sua experiência pessoal em um grande tema filosófico. Portanto, em relação a tudo aquilo que aconteceu com o pensador genebrino em relação à sua experiência com o “mal da aparência”, ele saiu “em estilhas”, porém “triunfante” (ROUSSEAU, 1964, p.28). Sua vida, portanto, começou verdadeiramente quando ele pensou que estava “morto” (ROUSSEAU, 1964, p.226).

É preciso sublinhar, portanto, como disse Starobinski (2011) em suas análises, que o fato ocorrido com o pensador genebrino na casa do ministro Lamercier, não apenas marcou o início da sua reflexão, mas também ditou o rumo do seu pensamento. Nesse sentido, seus escritos representam uma batalha contra a primazia da aparência sobre a realidade, ou do parecer sobre o ser que se instalou em todos os segmentos da “sociedade moderna”, pois como ele mesmo disse: “Creio que foi desde então que experimentei aquele jogo maligno dos interesses ocultos em que esbarrei toda a vida e que provocou em mim uma bem natural aversão pela ordem aparente que os gera” (ROUSSEAU, 1964, p.88). A primeira experiência de Rousseau com a aparência abriu um profundo e intransponível abismo entre ele e o mundo social, instalou nele uma intensa oposição entre o mundo do seu eu mais profundo e uma realidade social extremamente indiferente à autenticidade, nesse sentido, ele diz:

[...] desprezei meu século e meus contemporâneos e, sentindo que não encontraria no meio deles uma situação que pudesse contentar meu coração, separei-o pouco a pouco da sociedade dos homens e criei uma outra em minha imaginação, que me encantou tanto mais quanto pude cultivá-la sem dificuldade, sem risco, e encontrá-la sempre com segurança e tal como me convinha (ROUSSEAU, 2005, p.23-24).

De acordo com observações de Ankersmit (2002, p.36), é preciso destacar que Rousseau não estava disposto a aceitar ou a suportar de forma alguma a ideia de que “as aparências podem estar completamente em desacordo com a forma como as coisas realmente são”, ele não estava disposto a viver tranquilamente no seio de uma sociedade dominada pela

aparência, por isso decidiu lutar contra essa situação que contribuiu decisivamente para que ele sofresse na infância a grande injustiça da sua vida. Agora, qualquer ato de injustiça cometido sobre qualquer pessoa e em qualquer lugar, é como se acontecesse com ele, “tal sentimento, na sua origem relativo a mim”, diz Rousseau (1964, p.29), “tomou tal consistência em si mesmo, e desligou-se de tal maneira de qualquer interesse pessoal, que o coração se me exalta com o espetáculo ou com o relato de qualquer ação injusta”, não importa o seu “objeto” e nem o “lugar” onde aconteça. Assim, em seus escritos, com argumentos claros e decididos, como sublinhou Campos (2001, p.37), Rousseau desenvolve a questão que na infância tinha surgido para ele como um “sentimento surdo”, uma “noção confusa”. Ele, na verdade, “não consentiu” em nenhum momento, como disse Starobinski (2011, p.9), “em separar seu pensamento e sua individualidade, suas teorias e seu destino pessoal”. A injustiça que sofreu na infância tornou-se, para ele, uma grande inquietação na vida adulta, suas forças foram concentradas na luta contra o mal da aparência:

[...] empreguei todas as forças da minha alma em quebrar as algemas da opinião, e em fazer corajosamente tudo o que melhor me parecia, sem me importar de forma alguma com o juízo dos homens. É inacreditável os obstáculos que tive de combater, e os esforços que fiz para triunfar deles. Consegui-o tanto quanto era possível, e mais ainda do que eu próprio havia esperado (ROUSSEAU, 1964, p.351).

Portanto, se em pleno “Século das Luzes” a maioria das pessoas estava satisfeita com a aparência, com a falsidade no viver e no agir, ou com o parecer ser o que não é, o pensador genebrino que gostava de pensar em si mesmo como único e considerava uma tortura “dizer uma palavra, escrever uma carta, fazer uma visita, desde que sejam obrigatórios” (ROUSSEAU, 2005, p.21), estava interessado apenas em viver de acordo consigo mesmo e com a natureza, em conformar seus atos às suas palavras. Para ele, como sublinhou Burgelin (1973, p.92), a ordem deve reinar no indivíduo, pois “se o pensamento faz nossa grandeza, aprender a bem pensar, agir como se pensa, constituem toda a moral, que diz respeito à unidade do homem”. Rousseau diz que por causa do seu modo de ser e de pensar, ele foi acusado pelos seus contemporâneos “de querer ser original e proceder diferentemente dos outros”. Seja como for, a verdade é que o pensador genebrino de fato, “não pensava de maneira nenhuma em proceder como os outros, nem diferentemente deles”; como ele mesmo

disse, “desejava sinceramente proceder segundo o que me parecia melhor” (ROUSSEAU, 1964, p.63).

De acordo com comentários de Viroli (1988, p.159), em uma sociedade contaminada pelas aparências, “somente um homem moralmente livre pode ser verdadeiramente ele mesmo e completamente livre da aparência”, apenas ele é também capaz de contestar o estado presente da sociedade na qual se encontra inserido. Parece que o pensador genebrino se considerava esse tipo de homem e, provavelmente, é nesse sentido que ele diz: “Não sou feito como nenhum dos que tenho visto; ousou crer ser feito como nenhum dos que existem. Se não valho mais, sou pelo menos diferente” (ROUSSEAU, 1964, p.15). Além disso, ele também parecia estar convicto da sua função: “A minha função é dizer a verdade, não é obrigar ninguém a acreditá-la” (ROUSSEAU, 1964, p.198). Assim, ao contrário do espírito do seu tempo totalmente mergulhado na aparência, ele concentrou seus esforços na busca da realidade: “Em todas as virtudes, em todos os deveres, não se busca senão a aparência; eu procuro a realidade e engano-me se houver, para chegar a ela, outros meios que os que dou” (ROUSSEAU, 1995a, p.568).

Para Rousseau, como disse Taylor (1991, p.27), a “nossa salvação moral vem da recuperação do contato moral autêntico conosco próprio”. Esse contato que, para ele, está para além de qualquer outra concepção moral, “é a fonte de alegria e de satisfação: *‘le sentiment de l’existence’*”. Um tipo de sentimento totalmente despojado de qualquer apego e que “por si mesmo” se constitui em “um sentimento precioso”, apesar de muitas pessoas agitadas por “paixões contínuas” não o conhece, ou simplesmente têm uma experiência imperfeita dele; nesse sentido, diz Rousseau (1995b, p.76), elas apenas conservam desse sentimento “uma ideia obscura e confusa que não lhes faz sentir seu encanto”. Para Rousseau, como disse Varga (2012, p.21), se o homem não quer “destruir a si próprio”, ele deve agir em harmonia com os seus “princípios secretos” que constituem o “âmago da sua identidade”, o pensador genebrino busca, portanto, a “autenticidade”; este conceito é importante em suas reflexões, de acordo com Varga (2012, p.35), contribuiu para que ele criticasse o desenvolvimento da sociedade como sendo “um processo de distorções, ou em termos fortes, patologias”.

REFERÊNCIAS:

- ANKERSMIT, Frank. *Political representation*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2002.
- BURGELIN, Pierre. *La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau*. Paris: Vrin, 1973.
- BURT, Ellen. *Regard for the Other: autothanatography in Rousseau, De Quincey, Baudelaire and Wilde*. New York: Fordham University Press, 2009.
- CAMPOS, Edmilson Antunes de. *A tirania de Narciso: alteridade, narcisismo e política*. São Paulo: Annablume: 2001.
- CASINI, Paolo. *Introduzione a rousseau*. Roma: Laterza, 1974.
- COBO, Rosa. *Fundamentos del patriarcado moderno: Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Cátedra, 1995.
- NEIMAN, Susan. *O mal no pensamento moderno: uma história alternativa da filosofia*. Trad. Fernanda Abreu. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Confissões*. Trad. Fernando Lopes Graça. Lisboa: Portugália, 1964.
- _____. *Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral*. Trad. José Oscar de Almeida Marques et al. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- _____. *Emílio ou da educação*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995a.
- _____. *Os devaneios do caminhante solitário*. Trad. Fúlvia Maria Moretto. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995b.
- TAYLOR, Charles. *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- VIROLI, Maurizio. *Jean-Jacques Rousseau and the "well – ordered society"*. Translated by Derek Hanson. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: companhia das Letras, 2011.
- VARGA, Somogy. *Authenticity as an ethical ideal*. Abingdon & New York: Routledge, 2012.

RACIONALIDADE, STASIS E EPISTEMOLOGIA; TRÊS CONTRIBUIÇÕES DA VIRADA RETÓRICA À FILOSOFIA DA CIÊNCIA KUHNIANA.

Adan John Gomes Silva¹

RESUMO

Já é bem conhecida a reviravolta que, em grande parte iniciada pelo filósofo da ciência Thomas Kuhn a partir de meados do século passado, abriu as portas para que a ciência deixasse de ser pensada inteiramente em termos lógico-formais e passasse a considerar o elemento social e subjetivo na descrição do desenvolvimento científico. Menos conhecida, contudo, é a perspectiva retórica que daí surgiu a fim de complementar as lacunas deixadas por Kuhn. Os representantes dessa corrente passaram a estudar o tipo de estratégias argumentativas utilizadas pelos cientistas a fim de conseguir a adesão de outros cientistas, e como esse modo de agir afeta nossa compreensão da ciência. Neste texto, pretendemos apresentar as ideias de três autores que contribuíram para aprofundar o trabalho de Kuhn nesse sentido. Em primeiro lugar, Marcello Pera, que, negando a relação de dependência entre racionalidade e método, aponta o uso da argumentação como o verdadeiro traço racional da ciência. Na mesma linha, Lawrence Prelli, que, usando a teoria retórica clássica, descreve os mecanismos através dos quais os proponentes de teorias bem sucedidas defendem suas posições. Por fim, apresentaremos ainda as ideias de Barry Brummett, para quem a retórica desempenha um papel essencial no processo de conhecimento da realidade, fornecendo assim o equivalente a uma base epistemológica à perspectiva retórica da ciência.

Palavras-chave: Ciência. Retórica. Racionalidade. Epistemologia.

RATIONALITY, STASIS AND EPISTEMOLOGY; THREE CONTRIBUTIONS OF THE RHETORICAL TURN TO THE KUHNIAN PHILOSOPHY OF SCIENCE

ABSTRACT

¹ Graduado em Filosofia pela UERN. Mestre em Lógica e Filosofia Formal pela UFRN. Professor de Filosofia no IFRN.

It is well known the overturn that, largely started by the philosopher of science Thomas Kuhn from the middle of the last century, opened the doors to science ceased to be thought entirely in formal logic terms and began to consider the social and subjective element in the description of the scientific development. Less known, however, it is the rhetoric perspective that raised in order to complement the gaps left by Kuhn. The followers of this trend began to study the kind of argumentative strategy used by scientists in order to gain the adherence of others scientists, and how this way of act contributes our understanding of science. In this paper, we intend to introduce three authors who contributed for deepen the work of Kuhn in this sense. First, Marcello Pera, who, denying the dependence relationship between rationality and method, points the use of argumentation as the actual rational trait of science. On the same line, Lawrence Prelli, who, using the classical rhetorical theory, describes the mechanisms through which the proponents of successful theories defended their positions. Finally, we present the Barry Brummett ideas, for whom rhetoric plays an essential role in the process of knowledge of reality, thus providing the equivalent to an epistemological base for the rhetorical perspective of science.

Key-Words: Science. Rhetoric. Rationality. Epistemology.

1.INTRODUÇÃO

Já é bem conhecida a reviravolta que, a partir de meados do século passado, retirou a filosofia da ciência de seu domínio neo-positivista para colocá-la sob a perspectiva historicista da ciência. Naquela ocasião, obras como *A Estrutura das Revoluções Científicas*, de Thomas Kuhn, abriram as portas para que a ciência deixasse de ser pensada inteiramente em termos lógico-formais e passasse a considerar o elemento social e subjetivo na descrição do desenvolvimento científico.

Na ocasião, Kuhn defendeu a ideia de que a história da ciência seria dominada por paradigmas, teorias científicas que, uma vez aceitas pela maior parte da comunidade, serviam de modelo de solução de problemas científicos futuros e como fonte dos próprios critérios de cientificidade destes problemas e dos métodos usados para resolvê-los. Contudo, quando uma nova teoria pleiteava a posição do paradigma já estabelecido, havia uma disputa entre esses paradigmas, caracterizada principalmente pelo que Kuhn chamou de incomensurabilidade. Diz-se de duas teorias que elas são incomensuráveis quando elas não concordam quanto aos problemas científicos e aos

métodos de solução legítimos a sua área de trabalho. Por conta disso, quando disputam o posto de paradigma, duas teorias não conseguiriam recorrer a normas totalmente objetivas em sua defesa, pois faltaria a eles uma base objetiva compartilhada que justificasse sua defesa. É nesse momento, segundo Kuhn, que os cientistas precisam argumentar para tentar legitimar não apenas suas teorias, mas os próprios critérios que usaram para a escolha que fizeram, utilizando elementos que, segundo seus críticos, seriam de natureza subjetiva e, portanto, não científica e irracional.²

Menos conhecida, contudo, é a perspectiva retórica que daí surgiu. Os representantes dessa corrente, empenhados em explicar como os cientistas fazem as escolhas que fazem mesmo na ausência de critérios objetivos de escolha e como conseguem conquistar a adesão de outros cientistas³, passaram a estudar o tipo de estratégias argumentativas utilizadas pelos proponentes de determinadas teorias, enxergando nesse tipo de estudo também uma forma de legitimar a racionalidade científica e o modo como os cientistas constroem sua visão de mundo.

O desenvolvimento dessas propostas foi feito ao mesmo tempo por diversos filósofos. Entre eles, Marcello Pera, que, ao se declarar partidário das ideias de Kuhn, ataca os pressupostos que vinculam de forma necessária a racionalidade científica à posse de um método preciso, permitindo assim que a ciência possa ser considerada racional mesmo na ausência de tal método, apoiando-se para isso nas estratégias argumentativas usadas nos debates científicos.

Ao lado dele, Lawrence Prelli empenha-se em uma tarefa análoga. Adotando um misto da teoria da stasis e dos tópicos – amplamente usados na retórica clássica – este autor descreve o processo por meio do qual cientistas argumentam em momentos de mudança paradigmática, afirmando ser este o segredo do sucesso de determinados discursos científicos.

Por último, e mais atento às implicações epistemológicas de se fiar na retórica como guia do empreendimento científico, Barry Brummett procura vincular às ideias de Kuhn acerca da relação entre os paradigmas e a verdade a uma teoria do significado que tem como principal elemento a capacidade do discurso de moldar esta verdade.

² Em diversos momentos Kuhn mostra-se ciente do tipo de críticas que lhe são feitas, condensando-as em uma passagem célebre: “Dizem que afirmei que os membros de uma comunidade científica podem acreditar em tudo o que quiserem, bastando, para isso, que decidam primeiro sobre o que concordam, para depois impô-lo a seus colegas e à natureza. Os fatores que determinam aquilo em que decidem acreditar são fundamentalmente irracionais, questões de acaso e de gosto pessoal. Nem lógica, nem observação, nem boa razão estão implicadas na escolha da teoria. Seja lá o que for a verdade científica, ela é completamente relativística” (KUHN, 1970, p. 193).

³ Essa explicação atende ao que William Rehg chamou de *lacuna de Kuhn* (2009), e diz respeito ao vão explicativo deixado por este ao sugerir que, embora não existisse o tipo de critérios e normas coercitivas pregado pelo empirismo lógico, existiriam *boas razões* para se mudar de uma teoria para outra em momentos de escolha (KUHN, 1970).

Nosso objetivo neste texto é mostrar como esses três autores procuraram interpretar e desenvolver as ideias de Kuhn sob uma perspectiva retórica, o que pode posteriormente servir de base para uma discussão acerca da natureza do conhecimento científico tão fecunda e interessante quanto aquela inaugurada pelo autor d'A Estrutura.

2.MARCELO PERA E A RACIONALIDADE RETÓRICA DA CIÊNCIA

Marcello Pera é um filósofo italiano que, após filiar-se à ideia kuhniana de que a ciência tem sido um empreendimento racional mesmo na ausência de um conjunto completo e inequívoco de normas metodológicas, lança mão de uma perspectiva retórica a fim de indicar sobre o que podemos basear essa racionalidade.

Tal como Kuhn, Pera acredita que o mero abandono do modelo metodológico – aquele que vê a racionalidade da ciência atrelada necessariamente ao uso de um método preciso e universal – não significa o abandono da racionalidade científica. Nesse sentido, o autor d'A Estrutura diz:

Eu não acredito, em momento algum, que a ciência seja um empreendimento intrinsecamente irracional. [...] Se a história ou qualquer outra disciplina empírica nos leva a crer que o desenvolvimento da ciência depende essencialmente do comportamento que antes pensávamos ser irracional, então não devemos concluir que a ciência é irracional, mas que nossa noção de racionalidade precisa de ajustes aqui e ali. (KUHN, 1987, p. 91)

Em outras palavras, Kuhn argumenta que seus críticos baseiam-se numa associação demasiado forte entre racionalidade e método, e deste último com a formalização almejada pelos empiristas lógicos e popperianos. Contra isso, ele defende que o caráter racional da ciência estaria na capacidade do cientista basear-se nos valores basilares da ciência na defesa de sua teoria. Esta forma de ver a racionalidade, contudo, abandonaria o caráter coercitivo visto em demonstrações lógicas, daí ele concluir que “dois homens comprometidos completamente com a mesma lista de critérios para escolha podem, contudo, chegar a conclusões diferentes.” (KUHN, 1977, p. 388).

Pera concorda com Kuhn e dá um passo além, identificado a origem, a natureza e o problema do pressuposto que é usado pelos críticos deste. Segundo Pera, os críticos de Kuhn estariam se baseando no que ele chamou de *dilema cartesiano*, ou, como chama mais comumente, a *síndrome cartesiana*.

De acordo com essa ideia, desde Descartes – e graças principalmente a ele – os filósofos da ciência associaram de tal forma a racionalidade da ciência à adequação a um método preciso e universal que a impossibilidade de enquadrá-la em tal método afetaria também a crença em sua racionalidade. Assim, o irracionalismo de filósofos como Feyerabend seria nada mais do que o outro lado da moeda em cujo verso estaria a obsessão de filósofos como Popper em definir e legitimar o método científico (PERA, 1994, pp. 1-12).

Contudo, segundo Pera, o projeto cartesiano – do qual a síndrome cartesiana é apenas uma consequência – é ele próprio insustentável⁴, graças ao que ele chamou de *paradoxo do método científico*. Segundo esse paradoxo, toda vez que tentamos definir com exatidão o método científico, encontramos na história da ciência exemplos de teorias que não o satisfazem. Quando, por outro lado, ampliamos tal método de forma a abarcar todas as teorias que consideramos científicas, ele torna-se tão vago que deixa de servir como um critério de cientificidade satisfatório. Em outras palavras, existe uma tensão entre precisão e adequação no que diz respeito ao método científico, de forma que não é possível distinguir ciência de não ciência com base nele, levando Pera a concluir que “a ciência é caracterizada pelo método, mas uma precisa caracterização desse método destrói a ciência” (*Ibid.*, p. 28).

Dessa forma, o paradoxo do método científico desconstrói o dilema cartesiano ao mostrar o problema incontornável do projeto no qual ele se funda, justificando a recusa de Pera tanto do modelo metodológico como baluarte da racionalidade científica quanto das implicações irracionalistas do modelo contra metodológico.⁵

Com esse pressuposto negado, Pera pode agora criticar o modelo tradicional de racionalidade sem classificar-se como um irracionalista, na medida em que propõe um substituto ao modelo metodológico. Para ele, isso seria possível transferindo a ciência “do reino da demonstração para o domínio da argumentação” (*Ibid.*, p. 47), entendendo aqui argumentação como argumentação retórica, ou seja, “aquela que visa induzir uma mudança de crença em uma audiência durante um debate” (*Ibid.*, p. 107).

⁴ O projeto cartesiano consiste, segundo Pera, em três teses:

“Primeira tese: Há um método universal e preciso que separa a ciência de qualquer outra disciplina intelectual.

Segunda tese: A aplicação rigorosa desse método garante a obtenção da meta da ciência.

Terceira tese: Se a ciência não possuísse método, ela não seria um empreendimento cognitivo e racional” (PERA, 1994, p. 4).

⁵ Apesar do próprio Pera fazer parte de um modelo contra metodológico, na medida em que critica o ideal metodológico cartesiano, ele reserva esse termo àqueles cuja oposição ao método científico acarretam a defesa de uma posição irracionalista.

Com efeito, se por um lado filósofos adeptos do modelo clássico de racionalidade – para os quais, segundo Harold Brown (1990), um empreendimento racional deveria ser necessário, universal e regulamentado⁶ – viram na matemática e na lógica exemplos paradigmáticos a serem seguidos pelas ciências empíricas, outros, como o próprio Brown, julgaram um modelo assim definido muito exigente, razão pela qual procuraram retirar a *certeza* e a *infallibilidade* da lista de critérios de racionalidade⁷. Com Pera não foi diferente, daí ele recorrer à argumentação como um substituto adequado à empreitada, mostrando-se nesse sentido influenciado por Perelman quando este diz que

A própria natureza da deliberação e da argumentação se opõe à necessidade e à evidência, pois não se delibera quando a solução é necessária e não se argumenta contra a evidência. O campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo. (PERELMAN, 2005, p.1)

As razões que levaram Pera a atribuir à argumentação retórica o papel antes creditado ao método estão exatamente no fato daquela suprir as limitações desta, já que, segundo ele

[...] regras metodológicas têm um texto aberto que pode ser ajustado apenas através de decisões que têm que ser bem fundamentadas. Mas fazer decisões e argumentar por elas envolve discutir perspectivas rivais e convencer um público. Essa é a razão fundamental porque a retórica entra na ciência. (PERA, 1994, p. 51)

Sobre isso, Pera descreve diversas situações nas quais o uso da argumentação impõe-se diante das limitações de qualquer conjunto de regras. A primeira dessas limitações diz respeito à aplicação de determinada regra a determinado caso. A fim de exemplificar esse tipo de limitação ele pede que consideremos o seguinte silogismo:

Teorias confirmadas pelos experimentos O são aceitáveis

T é confirmada por um experimento do tipo O, e

Logo, T é aceitável

⁶ Necessário, pois suas conclusões deveriam se seguir necessariamente de suas premissas. Universal, pois, levando em conta a relação necessária entre premissas e conclusões, todos que estivessem a par das mesmas informações deveriam chegar às mesmas conclusões. E regulamentado, pois deveria ser guiado por regras.

⁷ Harold Brown, por exemplo, parte das mesmas ideias de Kuhn para argumentar a favor de um vínculo entre racionalidade e o *juízo* do cientista.

Diante de tal argumento, continua Pera, o cientista deve lidar com uma série de decisões preliminares antes de chegar à conclusão apresentada. Por exemplo, ele terá que convencer seus interlocutores de que *e* é um experimento do tipo O, ou que experimentos desse tipo são de fato confirmações de T. Essas decisões preliminares não podem ser tomadas mecanicamente – já que carecem de contexto, fazendo com que “o mesmo argumento com a mesma forma é potencialmente falacioso se usado para um propósito e potencialmente bom se usado para outro” (*Ibid.*, p. 109) – mas dependem de um juízo ponderado e, exatamente por isso, estão abertas à discussão, momento no qual entra o apelo à argumentação retórica.

Outra razão pela qual a retórica entra na ciência diz respeito à carência de interpretação por parte das regras, que, nas palavras de Pera, são frequentemente vagas e incompletas (*Ibid.*, pp.54-55). Uma regra do tipo “rejeite qualquer hipótese desaprovada por dados observacionais consolidados”, por exemplo, é suficientemente vaga para deixar amplo espaço de interpretação, de forma que a decisão entre aceitar e rejeitar uma teoria acaba repousando sobre o que cada cientista considera como “dado consolidado”. Algo semelhante acontece com regras do tipo “não use hipóteses *ad hoc*”, já que uma regra como essa é, a despeito de sua generalidade, incompleta, ou seja, não consegue indicar de forma óbvia quando exatamente uma hipótese é *ad hoc* e quando ela é essencial. Em outras palavras, o que conta como uma hipótese *ad hoc* torna-se inevitavelmente tema de discussão em cada caso particular.

Uma terceira razão pela qual, ainda segundo Pera, a retórica entra na ciência tem a ver com a mudança e escolha das regras metodológicas. Segundo ele, o cientista é não apenas o executor, mas frequentemente também o criador de regras e de novas hierarquias entre regras já aceitas. Contudo, “mudanças nas regras nunca são justificadas por outras regras, mas pelo fato de que aqueles que defendem a mudança usam argumentos que são mais fortes e mais convincentes do que aqueles de seus adversários.” (*Ibid.*, p. 57), o que, em outras palavras, chama mais uma vez a argumentação retórica para suprir as limitações do método⁸.

Além destas, Pera ainda identifica diversas outras funções desempenhadas pelos argumentos retóricos nos debates empreendidos entre Galileu e os geocentristas, Darwin e seus

⁸ É interessante notar que Thomas Kuhn (1977) e Harold Brown (1990) apontam praticamente essas mesmas limitações no método científico, as quais seriam supridas por elementos subjetivos e os valores da comunidade ou pelo juízo do cientista, respectivamente.

opositores, e entre os modernos cosmólogos⁹, apontando-os como casos exemplares em que o uso de argumentos retóricos desempenhou um papel essencial na defesa das teorias envolvidas. Nesses casos ele mostra como ataques pessoais, apelos à ignorância e à autoridade, ou ainda analogias românticas e reduções ao ridículo serviram para escolher um novo procedimento metodológico (essencial para a aceitação da nova teoria), justificar pontos de partida, dar credibilidade a uma hipótese, tirar a credibilidade de uma hipótese rival ou rejeitar objeções contra sua hipótese (*Ibid.*, pp. 59-102).

A argumentação retórica, conclui Pera, é a responsável por dar os primeiros passos num debate científico, conduzindo seus participantes ao consenso necessário para o funcionamento efetivo de prescrições metodológicas¹⁰. Nesse sentido, sua presença na história da ciência vai além de uma aparição contingente, tendo em vista a demanda real a que atende, chegando a ser essencial ao andamento da ciência.

Tal sugestão está em conformidade com sua proposta de mover a ciência *do reino da demonstração para o da argumentação*, já que o abandono do método científico *tal qual previsto pelo projeto cartesiano* em prol de um modelo que torna fundamental a argumentação retórica representa uma mudança ainda mais fundamental. Representa uma mudança do racional entendido em termos de provas coercitivas e conclusões necessárias para o racional baseado em argumentos plausíveis, porém falíveis.

As indicações feitas acima acerca das limitações do método mostram que este é incapaz de, sozinho, dar conta de um conceito completo da racionalidade científica. O que torna a retórica algo racional seria exatamente a capacidade de oferecer razões do melhor tipo possível quando os métodos são incapazes de oferecê-las de modo coercitivo. Em outras palavras, ao mostrar que o modelo tradicional de racionalidade é incapaz de oferecer os únicos tipos de justificação que julgam relevantes, a retórica, passando ao largo dessa exigência, consegue assegurar um caráter racional na medida em que oferece razões que, embora não coercitivas, são razões de toda forma.¹¹

3.LAWRENCE PRELLI; STASIS E TÓPICOS NA RETÓRICA CIENTÍFICA

⁹ Além de Pera (1994), análises dos elementos retóricos do debate entre Darwin e seus opositores e entre os modernos cosmólogos podem ser encontradas de forma mais sucinta em Pera (1988) e (1987), respectivamente.

¹⁰ Notem ainda que, assim como esses dois, Pera não menospreza a importância das regras. Ao lado deles, ele apenas reconhece a importância de um elemento externo que serve para suprir as lacunas inerentes a elas.

¹¹ Para uma apresentação mais ampla de como Pera atrela a racionalidade científica ao uso da retórica, ver SILVA, 2015.

Lawrence Prelli, também um seguidor declarado das ideias de Kuhn, volta seus olhos para uma questão que, embora diferente da tratada por Pera, pode bem servir de complemento à dele¹². Trata-se da lógica implícita aos argumentos usados por cientistas em seus debates.

Ao reconhecer a deficiência das normas metodológicas no que diz respeito a guiar todas as decisões do cientista, Kuhn aponta para uma série de argumentos que, sem caráter cogente, são comumente efetivos na tarefa de convencer outros cientistas. Em uma dessas descrições ele diz:

[p]rovavelmente a alegação isolada mais comumente apresentada pelos defensores de um novo paradigma é a de que são capazes de resolver os problemas que conduziram o antigo paradigma a uma crise. Quando pode ser feita legitimamente, essa alegação é, seguidamente, a mais eficaz de todas. (KUHN, 2005, p. 195)¹³

Em outra passagem descritiva, ele continua: “argumentos particularmente persuasivos podem ser desenvolvidos, caso o novo paradigma permita a predição de fenômenos totalmente insuspeitados pela prática orientada pelo paradigma anterior” (KUHN, 2005, p. 197), ideia para a qual ele usa o exemplo da conversão ao heliocentrismo daqueles que observaram pelo telescópio as montanhas da Lua, as fases de Vênus e um grande número de estrelas antes desconhecidas, observações essas sugeridas muito antes por Copérnico (KUHN, *Ibid*).

Ao lado dessas razões, Kuhn também descreve aquelas expostas pelos cientistas que preferem permanecer fiéis ao paradigma tradicional. Em um exemplo, este autor lembra que ao abandonar a ideia de que a Terra era o centro do universo, os heliocêntricos abandonavam ao mesmo tempo o corpo doutrinário que até então tinha dado explicações bem sucedidas para o funcionamento das bombas d’água, a queda das pedras e o movimento das nuvens (KUHN, 1977, p. 387). Junto a isso ele diz ainda que

¹² É exatamente isso que diz William Regh (2009, p. 69).

¹³ Sobre isso, Kuhn cita a alegação de Copérnico acerca do sucesso de sua teoria em resolver o problema da extensão do calendário, a de Newton em ter reconciliado a mecânica terrestre com a celeste, e também a que Lavosier fez a fim de divulgar o sucesso de sua teoria em resolver os problemas de identidade dos gases e das relações de peso (KUHN, 2005, p. 196).

[h]abitualmente os oponentes de um novo paradigma podem legitimamente alegar que, mesmo na área em crise, ele é pouco superior ao seu rival tradicional. [...] provavelmente o paradigma mais antigo pode ser rearticulado para enfrentar esses desafios da mesma forma que já enfrentou outros anteriormente. (KUHN, 2005, p. 199)

Dentre as razões para tal afirmação, Kuhn cita o fato de que, até Kepler, a teoria copernicana não havia oferecido um conjunto de predições que fizesse frente àquelas feitas por Ptolomeu. Algo parecido também aconteceu com a teoria química de Lavoisier, que em seus primeiros estágios não conseguia resolver muitos problemas reclamados pelos adeptos da teoria do flogisto. Após toda essa exposição, ele conclui dizendo:

Todos os argumentos em favor de um novo paradigma discutidos até agora estão baseados na comparação entre a habilidade dos competidores para resolver problemas. Para os cientistas, tais argumentos são comumente os mais significativos e persuasivos. Os exemplos precedentes não deveriam deixar dúvidas quanto à origem de sua imensa atração. (KUHN, 2005, p. 198).

Tudo isso mostra que Kuhn, ainda que tenha se oposto ao modelo metodológico, não descartou a ideia de que os cientistas argumentam em defesa de suas posições, oferecendo argumentos razoáveis em consonância com a situação.

O projeto de Prelli consiste exatamente em mostrar como o discurso científico oferecido nessas situações segue os cânones da teoria retórica geral, na medida em que os cientistas selecionam fins retóricos adequados, localizam os pontos de conflito entre opositores em um debate e formulam argumentos relevantes a partir de tópicos apropriados para aquela discussão (PRELLI, 1989, pp. 118-119), receita que, segundo ele, significa a diferença entre a vitória e a derrota em um debate real.

Para Prelli, “[e]xiste um senso de comunidade profissional que prescreve o que significa pensar e agir razoavelmente como um cientista” (*Ibid.*, p.120), o qual envolve principalmente a manutenção e expansão da compreensão da ordem natural por parte da comunidade através do uso

de métodos científicos. Este seria o fim retórico, ou seja, a meta que os cientistas desejam atingir por meio da argumentação¹⁴.

Sendo o objetivo da ciência alcançar um conhecimento ordenado do mundo, é natural esperar que esse conhecimento seja unívoco, ou seja, não contraditório. Por essa razão, pontos de discordância entre cientistas constituem elementos que precisam ser eliminados sempre que possível. Daí Prelli dedicar sua atenção para a existência de “[...] procedimentos lógicos pelos quais alguém pode razoavelmente pesar a pertinência dos assuntos e escolher quais merecem trato e em que ordem” (*Ibid.*, p. 145).

Para esse autor, o discurso científico apresenta quatro tipos gerais de “pontos de contato”, ou seja, pontos de conflito entre posições diferentes que precisam ser resolvidos antes de qualquer coisa. A esses pontos ele chamou de *Stasis*, que podem ser superiores ou subordinadas.

O discurso científico apresenta quatro tipos gerais de “paragem” ou “plataformas”. Vou chama-las de *Stasis superiores*. *Stasis superiores* identificam pontos argumentáveis relativos às quatro grandes funções de fazer ciência: aduzir evidências, interpretar construções e informações, avaliar a significância científica dos assuntos discutidos, e aplicar métodos científicos. [...] Dentro do reino de cada uma dessas classes amplas de assuntos ou *stasis*, problemas subordinados tem que ser resolvidos. [...] Esses pontos de pormenor eu chamo de *stasis subordinadas*. (PRELLI, 1989, p.145)

Quanto às *stasis superiores*, Prelli as batizou de acordo com sua natureza. *Stasis evidencial* é aquela que emerge do debate relativo ao que existe ou não existe em determinado domínio. A *stasis interpretativa*, por sua vez, diz respeito àqueles debates que giram em torno do significado de certos fenômenos, ou seja, de como acomodar as evidências já aceitas em determinada construção teórica. Caem sob o título de *stasis avaliativa* os debates que tentam decidir se certos dados são realmente relevantes, claros, novos ou mesmo úteis para a especialidade científica em questão. Por fim, a *stasis metodológica* está presente quando cientistas discordam quanto à natureza e aplicação dos procedimentos e técnicas concernentes à atividade científica. (*Ibid.*, pp. 145-156)

Já as *stasis subordinadas* emergem dentro das *stasis superiores*, isto é, quando os cientistas concordam sobre que tipo de questão (evidencial, interpretativa, avaliativa ou metodológica) precisa de esclarecimento, mas discordam sobre como tal ambiguidade deveria ser formulada ou que assuntos específicos precisam ser resolvidos para dissolver a ambiguidade (*Ibid.*, p. 147). Estas

¹⁴ “A retórica científica sempre pretende reduzir ambiguidades” (PRELLI, 1989, p. 146).

podem ser *conjecturais*, *definicionais*, *qualitativas* ou *translativo*, que, quando presentes em cada um dos debates suscitados pelas *stasis* superiores, resultam em 16 pontos de discordância possíveis em um debate científico.¹⁵

A identificação do ponto específico sobre o qual discordam é, segundo Prelli, o que permite que ambos os lados de um debate possam se compreender e concentrar sua atenção no material relevante para a solução daquele ponto.

“[...] o que um retor diz deve ser endereçado a algum problema evidencial, interpretativo, avaliativo ou metodológico que impede a compreensão da ordem natural por parte da comunidade. Qualquer coisa que não se destine a tais problemas é cientificamente irrelevante para a comunidade.” (PRELLI, 1989, pp. 146-147)

Com isso em mãos, o cientista precisa então desenvolver argumentos persuasivos a fim de convencer seus interlocutores sobre a correção de sua própria posição no que diz respeito a uma ou mais dessas *stasis*, tarefa para a qual ele pode recorrer a quatro classes de *tópicos*. Estes são linhas de raciocínio gerais (*headings*) a partir dos quais argumentos relevantes e potencialmente persuasivos podem ser desenvolvidos para o assunto em questão (*Ibid.*, p. 185).¹⁶ Estes são *tópicos de solução de problemas*, *tópicos avaliativos*, *tópicos exemplares*, e *tópicos concernentes ao ethos científico*. (*Ibid.*, p. 125)

Os *tópicos de solução de problemas* são aqueles que vinculam a aceitação de determinada afirmação com a resolução de problemas conhecidos da comunidade científica, deixando explícito

¹⁵ Entre as páginas 146 e 158, Prelli oferece uma descrição de cada uma dessas *stasis*, exemplificando-a com uma pergunta característica dos debates que se dão em torno dela.

Evidencial/conjectural: Existe evidência científica para X?

Evidencial/definicional: O que a evidência significa?

Evidencial/qualitativa: Que julgamentos empíricos são garantidos pela evidência disponível?

Evidencial/translativo: Que evidências melhor sustentam as afirmações sobre o que existe e não existe?

Interpretativa/conjectural: Há uma construção cientificamente significativa para interpretar a evidência?

Interpretativa/definicional: O que a construção y significa?

Interpretativa/qualitativa: Que aplicações interpretativas da construção y são mais significantes?

Interpretativa/translativa: Que construções são mais significantes?

Avaliativa/conjectural: A proposição x é cientificamente relevante?

Avaliativa/definicional: O que o valor z significa?

Avaliativa/qualitativa: Que proposições são mais significantes, dado o valor z?

Avaliativa/translativa: Que valores científicos são mais relevantes?

Metodológica/conjectural: O procedimento x é um procedimento cientificamente viável nesse caso?

Metodológica/definicional: O que significa aplicar o procedimento x corretamente?

Metodológica/qualitativa: Que investigações exemplificam aplicações apropriadas do procedimento x?

Metodológica/translativa: Que procedimentos mais úteis guiam as ações científicas?

¹⁶ Prelli assume a existência de *tópicos* nos mais diferentes níveis, desde o mais geral ao mais específico. No que diz respeito à ciência, ele comenta a existência de *tópicos* específicos existentes em toda e qualquer especialidade científica, embora ele se concentre naqueles quatro que julga ser relevante a todas elas.

que se seus interlocutores aceitarem aquela afirmação, poderão resolver estes problemas¹⁷. Dentro dessa classe de tópicos, o cientista pode recorrer a diversos elementos no meio científico para realizar essa associação, que vão desde o poder explanatório e preditivo de uma teoria, até a precisão quantitativa e adequação empírica, entre outros (*Ibid.*, pp. 186-198).

Uma segunda fonte de argumentos potencialmente persuasivos é aquela que aponta determinadas afirmações como as que melhor contemplam valores apreciados pela comunidade científica em geral, como a exatidão, a simplicidade, o escopo, a consistência interna e externa de uma teoria, fecundidade, e até mesmo a elegância. A esses tópicos, Prelli deu o nome de tópicos avaliativos (*Ibid.*, pp. 199-205).

Ainda, a utilização de analogias, metáforas ou exemplos podem ser um meio de exemplificar e destacar a relevância de determinadas afirmações científicas para a comunidade. Os tópicos que sugerem a criação de argumentos deste tipo são chamados de tópicos exemplares.

Por fim, existem ainda os tópicos relacionados ao ethos do cientista, ou seja, aquele que questiona se as afirmações e atitudes do cientista estão de acordo com o objetivo da ciência ou se servem a algum outro objetivo extra científico (*Ibid.*, pp. 126-127).

Em resumo, Prelli nos diz que os cientistas isolam seus pontos de divergência com outros cientistas na intenção de resolver alguma ambiguidade e selecionam argumentos potencialmente persuasivos que demonstram certo padrão. Esse esquema, presente nos livros de retórica antigos e identificável nos debates científicos ao longo do tempo seriam, para ele, “[...] a lógica elemental do pensamento sobre o que dizer quando alguém precisa influenciar o participante de uma situação retórica em qualquer assunto” (*Ibid.*, p.261).

Embora Prelli tenha apontado para alguns benefícios imediatos de sua exposição – dentre eles desmistificar o trabalho do cientista, mostrando a ele mesmo e a outros características pouco explícitas de seu ofício, bem como ajudar os leigos a diferenciar a prática científica de discursos políticos que se revestem desse nome e mostrar como aplicar o estudo da invenção retórica a outras comunidade discursivas (*Ibid.*, pp. 265-267) – a característica mais relevante de seu trabalho talvez tenha sido apontar um caráter descritivo e prescritivo do sucesso no debate científico, identificando-os com traços gerais de racionalidade situacional.

Com efeito, sua análise é não apenas descritiva, no sentido de afirmar que os cientistas fazem isso o tempo todo em sua prática cotidiana – embora nem sempre tomem consciência disso –

¹⁷ Note como este parece ser o caso de alguns dos argumentos apresentados por Kuhn acima, no início desta seção.

mas também prescritiva, ao afirmar que este é o melhor procedimento a ser adotado caso o cientista queira convencer seus interlocutores, e que o desvio deste procedimento acarreta a perda do debate. Para ele,

Na ciência, como em outros domínios, escolhas erradas foram feitas e escolhas certas foram adiadas porque aqueles empenhados na retórica da ciência focaram em pontos não essenciais, falharam em apresentar suas reivindicações em formas fortes, e falaram ou escreveram fora do que realmente precisava de defesa. Trazer por completo a teoria da stasis delineada neste livro pode ajudar historiadores, sociólogos e retóricos da ciência a preencher tais falhas de entendimento. Fazendo isso podem também equipar cientistas a continuar no discurso científico mais conhecedor e mais incisivo. (PRELLI, 1989, p. 184)

Esse padrão de comportamento, prescrito já pelos antigos retóricos, responderia pela legitimação – e, portanto, razoabilidade – das afirmações científicas na ausência de um modelo plenamente metodológico de tomada de decisões, explorando e explicitando aqueles traços que foram inicialmente vistos de relance por Kuhn.

4-BARRY BRUMMETT E O CARÁTER EPISTEMOLÓGICO DA RETÓRICA

Passamos agora a apreciar a sugestão segundo a qual o caráter retórico da ciência pode desempenhar um papel epistêmico, no sentido de conduzir ao conhecimento. Essa investigação difere um pouco das anteriores por tomar como certo o papel da retórica na ciência, desviando-se do debate acerca de seu caráter racional para se preocupar com a relação entre os argumentos retóricos e a verdade.¹⁸

Kuhn argumentou em seu texto que cientistas filiados a paradigmas diferentes realizariam seus trabalhos em mundos diferentes (KUHN, 2005, p. 192). Essa afirmação, considerada por alguns o último grande desafio colocado pelo texto original deste autor¹⁹, tem sido integrada por alguns em uma teoria epistemológica própria de uma tradição retórica que remonta aos gregos antigos.

¹⁸ A aceitação de ambas ideias parece na verdade implícita na aceitação de que a retórica é capaz de conduzir à verdade, a menos que se possa argumentar que é possível alcançá-la por meios irracionais. Essa questão, contudo, fica fora do âmbito da nossa investigação.

¹⁹ Sobre isso, ver HACKING, 1993, e GHINS, 1998.

Embora ainda sem citar Kuhn, tal proposta foi primeiramente sugerida por Robert L. Scott (1967), segundo quem, embora a retórica tenha sido considerada pela tradição ocidental apenas como uma ferramenta estilística para tornar discursos convincentes, ela pode muito bem ser vista como um meio de conhecer a verdade, o que lhe emprestaria um caráter epistêmico. E isso porque, no que diz respeito aos assuntos humanos – como a moral e a justiça – não existe uma verdade objetiva contra a qual comparar nossos discursos. Os nossos discursos são, eles próprios, criadores desse tipo de realidade na medida em que conquistam a adesão dos ouvintes.

Enquanto alguns autores tentaram evitar a aparência relativista dessa ideia argumentando que a retórica serviria antes como um método que ao confrontar opiniões opostas serviria à descoberta de uma verdade objetiva²⁰, outros acentuaram a tese inicial de Scott, estendendo-a também à realidade física. Este último seria o caso de Barry Brummett (1976), que cita Kuhn repetidas vezes enquanto defende suas ideias.

Brummett começa criticando a epistemologia subjacente à mecânica newtoniana, na qual a existência de uma realidade objetiva pode ser alcançada somente se superarmos uma lacuna entre aparência e realidade que se apresenta aos cientistas, utilizando para tal a razão e a lógica formal, bem como a remoção dos preconceitos e influências pessoais. Contudo, ele crê ser impossível atender tais requisitos, seja por acreditar que a própria observação e o método utilizado necessariamente imporão certas características ao objeto observado, seja por julgar impossível prescindir totalmente de influências sociais ou pessoais (BRUMMETT, 1976, pp.21-26). Por tudo isso, ele chega à conclusão de que

“[...] a noção de uma realidade objetiva não é um conceito útil na ciência ou experiência por várias razões. Postular uma realidade objetiva como um conceito pode ser da alçada da filosofia, mas não ajuda na busca pelo conhecimento.” (BRUMMETT, 1976, pp. 26-27)²¹

A incapacidade de se conhecer a verdade de tal forma abre espaço para uma teoria alternativa da verdade, e, portanto, do conhecimento. Nesse sentido, Brummett começa defendendo que a realidade é na verdade um misto de como o mundo é com o significado que lhe damos. Imaginem, por exemplo, uma porta. Uma porta é uma estrutura normalmente retângula que serve para separar ou fechar cômodos. Para ser isso, é preciso que ela seja de tal forma (sem buracos, com

²⁰ Ver Cherwitz (1977) e Cherwitz; Hikins (1982).

²¹ Isso combina com o ataque kuhniano ao realismo científico e ao uso que fazem dele algumas teorias tradicionais da racionalidade científica. Sobre esse ataque, espalhado pelos textos kuhniano, ver SILVA, 2014.

alguma forma de maçaneta, etc.) e também que seja dada a ela esse significado (objeto que serve para fechar ou separa cômodos). A parte material da porta restringe o significado que podemos dar a ela. Ela não seria uma “porta” se tivesse um enorme buraco em seu interior, ou se não dispusesse de um mecanismo que a ligasse à parede, etc. Por outro lado, mesmo que tenha essa forma, podemos dar um significado diferente a ela. Pessoas que vivam num ambiente desprovido de casas e cômodos, por exemplo, podem dizer que esse retângulo é uma prancha de surfe, ou apenas um tipo de cama, e não estariam errados ao fazê-lo. A realidade é um fruto dos dados que recebemos dos sentidos junto com o significado que lhes damos.²²

Este exemplo ajuda a entender dois aspectos importantes da ideia de Brummett. Primeiro, nós somos parte essencial na construção da realidade, na medida em que esta é um misto de como o mundo é com o significado que lhe damos. Segundo – e como consequência do primeiro – por sermos apenas uma parte, não podemos atribuir ao mundo o que bem entendermos (BRUMMETT, 1976, p. 28). Com efeito, jamais poderíamos considerar aquele objeto retângulo feito de madeira um alimento ou um animal, pois falta a ele as características objetivas comuns a esses objetos.

Não obstante, dada a dependência que a realidade tem da contribuição do sujeito, Brummett conclui que “a ‘realidade’ será diferente com diferentes formas de observar” (*Ibid.*, p. 27). Se compararmos isso com o texto kuhniano segundo o qual “[o] que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver” (KUHN, 2005, p. 150), bem como sua ideia de que cientistas de paradigmas diferentes trabalham em mundos diferentes (entendendo aqui *mundos diferentes* como *significados diferentes dados aos mesmos fenômenos*), teremos uma boa justificativa para acreditar que Kuhn concordaria com aquele autor a esse respeito, crença reforçada por outras semelhanças entre os dois.

Com efeito, segundo Brummett,

“se a realidade objetiva não existe, onde as pessoas conseguem a realidade que nós temos? Em outras palavras, onde conseguimos os significados que temos? A resposta é que as pessoas adquirem os significados de outras pessoas através da comunicação. [...] significado não é descoberto em situações, mas criado por oradores.” (BRUMMETT, 1976, p. 29)

Em outras palavras, a comunicação com outras pessoas é capaz de alterar os significados que damos a certas coisas, transformando-as, portanto, em coisas diferentes. E se assumirmos, como

²² Esse exemplo é de nossa autoria.

Brummett faz, que a argumentação retórica é a responsável por infligir mudanças de significado às pessoas, chegamos à conclusão de que ela possui um caráter epistêmico no sentido de que ajuda a criar e alterar a própria realidade. Daí ele falar em “natureza essencialmente retórica da realidade”. Para ele, “[...] enquanto a retórica pode ser definida de muitas formas e em muitos níveis, ela é em seu nível mais profundo e fundamental a *defesa de realidades*” (*Ibid.*, p. 31).

Essa afirmação, por sua vez, encontra em Kuhn um paralelo, quando este diz que “a produção de dados a partir dos estímulos é um procedimento apreendido” (1974, p. 370). Em outras palavras, Kuhn poderia ter concordado com Brummett também no que diz respeito à ideia de que a realidade, ou a percepção dela, depende de algo que pode ser alterado por meio da comunicação interpessoal.

Sendo a comunicação interpessoal a responsável pela alteração de realidade, a verdade se torna algo intersubjetivo, no sentido de ser algo partilhado por uma comunidade. Com efeito, Brummett diz que não basta que uma pessoa atribua seu significado pessoal a uma coisa para torná-la verdadeira para os outros. Ao invés disso, é preciso que aquele significado seja compartilhado por uma comunidade para que seja considerado como tal.²³

“Verdade é concordância. Se ninguém mais partilha o significado que eu dou aos dados sensoriais, então eu concluirei que aqueles significados não são verdadeiros, e eu tentarei compreender os significados que os outros dão à experiência. Uma vez que eu atribua significados partilhados a minha experiência, então aquele significado será verdadeiro. [...] Essa noção de verdade implica graus de verdade. [...] graus de convicção são graus de verdade. Quanto mais meu significado é partilhado, mais verdadeiro eu assumo que ele é.” (BRUMMETT, 1976, p. 34)

Da mesma forma, é a natureza consensual do paradigma que o tornaria verdadeiro, segundo Kuhn e segundo Brummett. Na medida em que referenciais teóricos diferentes são defendidas por meios retóricos, muda-se o significado dado aos mesmos fenômenos e, portanto, a

²³ Com efeito, sublinhando a diferença entre o objetivismo, o intersubjetivismo e o subjetivismo solipsista, Brummett diz que “A diferença entre esses três é essencialmente a fonte de nosso significado: da realidade objetiva, dos outros, ou de nós mesmos sozinhos” (BRUMMETT, 1972, p. 30). Ainda, “[a] verdade intersubjetiva ainda é a correspondência de ideias com a realidade, mas lembre que a realidade é agora realidade intersubjetiva” (p. 33).

realidade dos cientistas. Estes, na medida em que chegam a um acordo, vão tornando aquele paradigma uma realidade intersubjetiva.²⁴

Vemos assim que, compactuando de algumas das mesmas ideias de Kuhn, Brummett consegue inseri-lo numa perspectiva retórica na medida em que atribui à alteração de significados por meio da argumentação persuasiva um papel epistemológico de construção de uma realidade intersubjetiva.

5. CONCLUSÃO

Nesse texto, mostramos como três autores diferentes, fiando-se de novos estudos sobre a presença da argumentação e da retórica na ciência, corroboram e desenvolvem algumas das principais ideias do filósofo da ciência Thomas Kuhn. Nesse sentido, suas contribuições ajudam 1) a expandir o conceito de racionalidade, livrando-o da tutela da lógica formal para entregá-la à lógica retórica, 2) a esmiuçar os mecanismos por meio dos quais os cientistas montam argumentos relevantes e potencialmente persuasivos em momentos de escolha teórica, e 3) a oferecer um respaldo epistemológico coerente com a ideia de que os cientistas, na medida em que propõem paradigmas diferentes, são construtores de sua própria realidade, vivendo assim em *mundos diferentes* dos seus rivais.

Longe de ser um estudo acabado sobre a correção dessas contribuições, acreditamos que o texto colabora com a divulgação de um aspecto da filosofia da ciência ainda pouco explorado – o da retórica da ciência – chamando atenção para visões diversas sobre o empreendimento científico, seu desenvolvimento e sua natureza, podendo por isso servir de ponto de partida para estudos posteriores.

REFERÊNCIAS:

BROWN, Harold. **Rationality**. London and New York: Routledge, 1990.

BRUMMETT, Barry. Some implications of ‘process’ or ‘Intersubjectivity’: Postmodern Rhetoric. In **Philosophy & Rhetoric**. Vol. 9, n° 1. 1976, pp. 21-51.

²⁴ “A ideia de Kuhn de um paradigma compartilhado pela comunidade de estudiosos descreve o paradigma como uma realidade intersubjetiva” (*Ibid.*, p. 41).

- CHERWITZ, Richard. Rhetoric as a “way of knowing”: na attenuation of the epistemological claims of the “new rhetoric”. In **The Southern speech communication journal**, 42, 1977, pp. 207-219.
- CHERWITZ, Richard; HIKINS, James. Toward a rhetorical epistemology. In **The southern speech communication journal**, 47, 1982, pp. 135-162.
- GHINS, Michael. Kuhn, realist or anti-realist. In **Principia**, 2 (1), 1998, pp. 37-59.
- HACKING, Ian. Working in a new world, the taxonomic solution. In **World changes: Thomas Kuhn and the nature of Science**. Edited by Paul Horwich. Massachusetts Institute of Technology, 1993, pp. 275-310.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. Reflexões sobre meus críticos (1970). In KUHN, Thomas. **O caminho desde A estrutura**. Tradução de Cezar Mortari. São Paulo: Unesp, 2006., pp. 155-216.
- _____. Reconsiderações acerca dos paradigmas (1974). In KUHN, **A tensão essencial**. Lisboa: Edições 70, 1977, pp. 353-382.
- _____. Objectividade, juízo de valor e escolha teórica (1977). In KUHN, **A tensão essencial**. Lisboa: Edições 70, 1977, pp. 383-405.
- _____. **Notas sobre Lakatos**. In *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Tradução de Diego Ribes Nicolás. Madrid, Espanha: Editorial Tecnos S.A., 1987, pp. 79-95.
- PERA, Marcello. **The discourse of Science**. Tradução de Clarissa Botsford. The University of Chicago Press, Chicago, 1994.
- _____. From methodology to dialectics. A post-Cartesian Approach to Scientific Rationality. In **PSA 1986**, vol. 2, 1987, pp. 359-374.
- _____. Breaking the link between methodology and rationality; a plea for rhetoric in scientific inquiry. In **Theory and Experiment**, 1988, pp. 259-276.
- PERELMAN, Chain; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PRELLI, Lawrence. **A rhetoric of Science: inventing scientific discourse**. University of South California, 1989.
- REHG, William. **Cogent Science in context: The Science wars, Argumentation theory and Habermas**. Massachusetts Institute of Technology. 2009.

SCOTT, Robert L. On viewing rhetoric as epistemic. **Central States Speech Journal** 18, 1967, pp. 9-17.

SILVA, Adan John Gomes. O papel da verdade na teoria da racionalidade de Thomas Kuhn. **Dialektiké**. V. 1, novembro de 2014, pp. 3-16.

_____. Retórica e racionalidade científica; a filosofia da ciência de Marcello Pera. *In* **Filosofia da ciência e da natureza (Coleção XVI ANPOF)** Organizadores Marcelo Carvalho, *et al.*. São Paulo: ANPOF, 2015, pp.251-268.

A DISTINÇÃO DAS CLASSES SOCIAIS SEGUNDO O CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL EM BOURDIEU, E A TEORIA DA CLASSE DE LAZER DE THORSTEIN VEBLEN.

Evânia Elizete Reich¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a sociologia de Bourdieu, naquele âmbito em que o sociólogo estuda a heterogeneidade das classes sociais através da relação da natureza dos capitais adquiridos, isto é, o capital econômico versus o capital cultural, e a sociologia de Veblen, o qual parte da ideia que a sociedade é desde sempre o palco do teatro de conflitos e dominação, no interior da qual os indivíduos são movidos pelos seus instintos e pulsões irracionais em busca de distinção e superioridade social. Em ambos os autores, o poder econômico é antes de tudo o poder de colocar a necessidade econômica à distância. Entretanto, tentar-se-á mostrar que enquanto no modelo de Bourdieu, o indivíduo é socialmente classificado pela orientação de suas práticas que manifestam as características de seus “habitus”, e assim, de seu status social, mas não é ele propriamente o autor dessa manifestação, em Veblen, ao contrário, o autor é absolutamente consciente de seu ato e o próprio motor da sua ação consumista ostentatória.

Palavras Chaves: Capital cultural, Distinção, Classe de Lazer, Ostentação.

ABSTRACT

The present article aims at introducing Bourdieu's sociology, within the context of the sociologist's studies of the heterogeneity of social classes through the nature of acquired capitals, namely, the economic capital versus the cultural capital, and Veblen's sociology, which starts from the idea that society has always been the scene of conflicts and domination, wherein individuals are moved by their instincts and irrational pulsions in the search for distinction and superiority. For both authors, economic power is first and foremost the power

¹ Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina

to keep economic necessity at a distance. However, while Bourdieu's model strives to show that individuals are socially classified by the orientation of their practices which enact the characteristics of their "habitus", and thus, of their social status, but without them being the actual authors of that enactment, Veblen, on the contrary, asserts that the author is absolutely conscious of his act and the actual engine of his consumerist and ostentatious action.

Keywords: Cultural capital, Distinction, Leisure class, Ostentation.

1. INTRODUÇÃO

A ciência econômica tradicional consiste geralmente em dissociar as ações econômicas de sua essência social e humana. Bourdieu, através de seus inúmeros estudos e pesquisas de campo sobre a relação entre o indivíduo e as suas diversas maneiras de consumo nos leva a pensar não mais na possibilidade de um discurso econômico clássico que associa o modelo econômico à uma fórmula matemática e universal, mas antes a integração deste ao seu dado social e histórico. Portanto, contrariando aquilo que expõe a teoria neoclássica, para Bourdieu o mercado não é mais o resultado de um simples encontro racional entre oferta e procura baseado exclusivamente em um cálculo econômico, e sim, os agentes, inseridos no jogo do mercado, são dotados segundo o autor, de capitais culturais e econômicos diferentes.

Para Bourdieu, o capital cultural é tão importante quanto o capital econômico na divisão das classes sociais. Tudo vai depender sob a ótica de qual "campo" estamos falando. No que diz respeito à questão do gosto e a relação com o seu consumo simbólico ou real, a moeda que parece nomear o polo dominante e o polo dominado é o capital cultural, mais do que o capital econômico. Duas questões importantes nos interessam no presente trabalho: a primeira diz respeito à questão de saber se essa separação de Bourdieu ainda faz sentido nos dias atuais, diante de um mercado de produtos em constante mutação, em uma sociedade altamente consumista. A segunda é a de saber se o uso do conceito de capital cultural é metafórico ou real, isto é, o capital cultural no final das contas é só mais um desdobramento de um capital econômico ou efetivamente ele consegue se livrar da vertente econômica?

Através das análises feitas por Bourdieu em seu livro "La distinction: critique social du jugement", publicada em 1979, pode-se melhor apreender a relação que existe entre classe social e o consumo de bens culturais. O subtítulo da obra indica o apelo e a crítica à obra de Kant, mas o que nos é importante na presente investigação é a análise do capital cultural feita

pelo autor a fim de que possamos compreender o que estaria por detrás das nossas escolhas e de nossos gostos em matéria de consumo cultural. Segundo Bourdieu, o gosto não deve ser analisado em termos de bom ou ruim, mas antes é preciso lhe relacionar ao contexto social. O que não significa dizer que “gosto não se discute” e que qualquer gosto possui a mesma importância, mas, sobretudo que tanto o gosto quanto nossas escolhas de consumo cultural são regidas através do nosso posicionamento na sociedade e do momento histórico no qual estamos inseridos. Os objetos em si mesmo não são classificados *a priori* como belos ou feios, mas sim, a maneira como nos apropriamos dos objetos do mundo exterior está diretamente ligada às estruturas mentais determinadas pela época na qual vivemos e pelas divisões sociais existentes. A apreensão dos objetos é realizada assim a partir de estruturas cognitivas determinadas pelo lugar social que ocupa o indivíduo, lugar este que não é estático, mas antes dinâmico. Não existe conhecimento dos objetos em si, mas conhecimento determinado pela estrutura social, isto é, o julgamento estético é a materialização de sua situação no conjunto das forças sociais do momento. São estas que permitem a recusa ou a aceitação de um determinado tipo de arte, de uma moda vestimentar ou de uma tendência alimentar. A aceitação ou recusa a um produto se dá através de uma espécie de estado comum da sociedade; estado este que engendra as distinções entre o bom e o ruim, o fino e o grosseiro, o belo e o feio. Para Bourdieu, a capacidade de julgar os valores estéticos é a concretização material das relações sociais, e é o produto de uma distinção de classes sociais.

Tal como Bourdieu, Thorstein Veblen é um crítico feroz da sociedade de seu tempo, bem como das teorias econômicas que pretendem explicar esta sociedade. Veblen é o autor que cria a expressão “economia neoclássica”, que designa uma continuação e não uma ruptura entre a economia política clássica e a nova economia marginalista. O autor considera que a economia neoclássica está atrasada em relação à realidade sobre a qual ela pretende explicar. Ela é abstrata, dedutiva e estática, e por isso mesmo é incapaz de explicar o crescimento econômico e as suas crises. Ela permanece fechada a todas as outras disciplinas que poderiam lhe ajudar a melhor formular seu entendimento sobre a sociedade, tais como a sociologia e a história. Tal como Bourdieu, Veblen entende que é preciso uma visão multidisciplinar para compreender a evolução social e a transformação das instituições. A teoria econômica possui uma concepção estreita do ser humano, que não leva em consideração os ensinamentos da biologia, da etnologia e da psicologia. O *homo oeconomicus* é um átomo passivo, um

calculador de prazeres e de sofrimentos, repleto de desejos que não correspondem em nada à própria realidade do que ele é.²

Se para Bourdieu, o capital cultural é um vetor indispensável para a distinção das classes sociais, para Thorstein Veblen, em sua obra publicada 1899, “Teoria da classe do lazer”, o que distingue os indivíduos em classes é a sua capacidade de consumo e a sua disposição de ostentação desses bens. Muito mais antiga que a teoria de Bourdieu, a teoria Thorstein pode nos trazer talvez uma melhor compreensão da divisão de classes de nossa sociedade contemporânea.

O presente trabalho tem como pretensão através da noção de capital cultural em Bourdieu e a noção de consumo e lazer ostentatório em Veblen mostrar; 1) de que maneira os autores conseguem explicar a distinção entre as classes sociais a partir de seus conceitos; 2) Se a distinção entre capital cultural e capital econômico ainda é válida nos dias atuais, diante de uma sociedade altamente consumista e um mercado infinitamente pluralizado e cambiante; 3) Apresentar uma outra maneira de distinção das classes sociais, através do conceito de Veblen de classe do lazer. A partir do entendimento da sociedade a partir do consumo e do lazer ostentatório, mostrar que o pensamento de Veblen pode ser considerado mais atual do que a divisão de classe através do conceito de capital cultural de Bourdieu.

2. AS CONDIÇÕES ECONÔMICAS, O CAPITAL CULTURAL E AS DISTINÇÕES DE GOSTOS.

Segundo Bourdieu, “o poder econômico é, antes de tudo, o poder de colocar a necessidade econômica à distância”³. Esta afirmação um tanto quanto ambígua parece indicar a ideia segundo a qual quanto mais os indivíduos são detentores de um poder econômico, mais é a sua capacidade de adquirir bens de consumo caracterizados como supérfluos. A sua ligação com o objeto de consumo não se dá através de uma necessidade preeminente, mas ao contrário pelo seu uso desnecessário. O consumo material do bem cultural em suas inúmeras ramificações está ligado diretamente ao poder econômico dos indivíduos e ao seu poder de desprendimento das coisas diretamente necessárias ao sustento da vida. “O consumo material ou simbólico da obra de arte constitui uma das manifestações supremas da *abastança* no

² Cf. ARON. *Avez-vous lu Veblen?* Prefácio In: *Théorie de la classe de loisir*. Paris: Gallimard, 1970, pp.VII-XLI.

³ BOURDIEU, *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008, p.55.

sentido de condição e, ao mesmo tempo, de disposição que a linguagem comum atribui a esta palavra”⁴. Bourdieu insiste em uma relação entre o poder aquisitivo e o consumo de bens culturais. Tanto mais livre dos inconvenientes financeiros, mais livre é o homem para o consumo da arte, da cultura, em geral, tanto no sentido material quanto simbólico. A disposição estética é inversamente proporcional às necessidades econômicas. O homem cujo fruto do seu trabalho é limitado ao sustento de sua família não tem a liberdade, isto é, o capital econômico e cultural para a fruição do bem cultural ou do objeto da arte.

O capital econômico, portanto, é relevante tanto na disponibilidade de erários indispensável ao consumo do bem cultural, quanto na aquisição do capital cultural, mas também no desprendimento que o indivíduo alcança na sua relação com o bem útil. Essas três ideias que Bourdieu vai desenvolvendo ao longo do seu livro são importantes na compreensão da relação entre classe social e consumo de bem cultural. Tanto o capital cultural quanto o capital econômico são importantes no distanciamento ou aproximação da fruição simbólica e material do bem cultural. Mas, em que medida um tipo de capital possui maior influência na escolha dos bens de consumo? O capital cultural estaria de alguma forma completamente livre do capital econômico?

Para Bourdieu a utilização do capital cultural somado ao capital econômico gera a produção do capital simbólico, cujo consumo de bens, sejam eles materiais ou frutivos, produz a distinção de classe. O *habitus*⁵ do consumo de um bem recebe um valor social pelo uso social a que é submetido, assim um bem de consumo recebe sua distinção pelo valor simbólico atribuído pelo seu consumidor. O consumo e o uso de bens de luxo, como as obras de arte, o vestuário, a prática de um esporte elitizado como a equitação, o golfe ou tênis, recebem outro valor que vai além da sua finalidade objetiva. Um casaco, em princípio, tem como finalidade manter um corpo aquecido, no entanto, um casaco da marca Chanel passa a ter um valor simbólico a partir do momento em que ele é considerado um meio de distinção diante das classes sociais. Nem todos podem adquirir um casaco da Chanel, é preciso certamente um capital econômico, mas segundo Bourdieu também um capital cultural. Ou seja, o que leva uma determinada classe - mesmo depois de consubstanciada sua possibilidade econômica - à aquisição de um casaco da Chanel, ou a prática do golfe e não a do futebol é a

⁴ *Idem*, p. 55.

⁵ O conceito de *habitus* bourdiano renova profundamente a teoria das classes sociais na medida em que elas não mais se definem pela posição ocupada nas relações de produção, mas pelo compartilhamento e a transmissão de um certo número de traços culturais que condicionam os comportamentos individuais e contribuem à edificação de fronteiras simbólicas. Cf. COULANGEON. *Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie: Le modele de la distinction est-il (vraiment) obsolète?* Revista Sociologie et société, volume 36, n. 1, 2004, p. 59-85.

sua característica semelhante em torno do capital simbólico almejado pelo consumo destes bens.

A questão que surge é se ainda podemos manter a validade da distinção das classes através do capital cultural de Bourdieu, ou seja, o fato de um indivíduo possuir uma determinada bagagem cultural é suficiente para explicar a sua disposição em adquirir determinados bens que de outra maneira não lhe interessaria? Ou, como vai explicar Veblen, o que ínsita um indivíduo no consumo de determinados objetos de luxo é a sua vontade de rivalizar e sobressair-se aos outros indivíduos que fazem parte de sua sociedade? Segundo Veblen⁶, o consumo ostentatório é a manipulação encontrada pelo consumidor com o objetivo de mostrar o seu nível e o seu pertencimento a uma classe econômica. A diferença destes dois conceitos, capital cultural e capital econômico pode nos ajudar na interrogação sobre a própria categoria de Bourdieu de capital cultural e sua validade nos dias atuais. Isto é, estamos diante de uma classe de consumidores que ainda se distingue pelo seu capital cultural, ou simplesmente pelo seu capital econômico? Se pensarmos que o indivíduo das sociedades contemporâneas capitalistas está mais inclinado na aquisição de bens de consumo apenas como símbolo de ostentação e prazer, e para mostrar a sua distinção em termos econômicos, então parece plausível afirmar que a distinção de classes sociais através do capital cultural perde sua força. Voltaremos à Veblen no capítulo posterior.

A questão do capital cultural em Bourdieu é interessante porque nos conduz não somente a uma distinção de classes através do valor simbólico dos bens de consumo fornecido por um determinado grupo de indivíduos, que se unem por suas características semelhantes, mas também pelo fato que a estética das coisas do mundo está para além do simples fato do uso do bem, isto é, reflete na realidade social vivenciada pelo sujeito que a consome.⁷ Quando Bourdieu dá exemplos sobre as diversas reações entre diferentes representantes de classes sociais a respeito de uma fotografia ou um quadro⁸, parece ficar claro a relação de compreensão e fruição com o nível social dos espectadores. Tanto maior é a classe social do indivíduo, maior é a sua capacidade de compreensão do abstrato e explicação do assunto através de um vocabulário que não diz respeito diretamente com sua vida concreta. Quando é mostrada aos diferentes indivíduos a fotografia “a fábrica de Lacq, à noite”, cujo objeto é um

⁶ As idéias de Veblen sobre a ostentação aparecem em seu livro “Theorie de la classe de loisir”, de 1899. Cf. Jean-Marie Lafortune. *Les règles de l’ostentation: l’oeuvre-phare de Veblen: source et guide de la sociologie du loisir*. Disponível em: <http://interventionseconomiques.revues.org/537> Acesso em: 6 agost. 2015.

⁷ Cf. SCHOLZ. *Habitus de classe expressado pelo capital simbólico: uma revisao da obra de Pierre Bourdieu, A distincao*. Revista Ciências Sociais Unisins, janeiro/abril 2009, p. 89.

⁸ BOURDIEU. *A distincão: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008, p. 45-46.

prédio industrial com luzes, a opinião dos espectadores da classe operária é a de que não compreendem o que a fotografia quer dizer. Eles não conseguem classificar, explicar e entender como poderia ser aquilo interessante enquanto trabalho artístico. Mesmo porque, o próprio objeto para os operários já é símbolo de algo extremamente ligado com suas duras realidades, portanto de difícil aproximação com algo que pudesse exprimir o belo artístico. Quando os espectadores sobem na escala social, eles conseguem fazer algum comentário do tipo, “é a luz captada ao vivo”, “ela é desumana, sem deixar de ser bela de um ponto de vista estético por seus contrastes”.⁹ A mesma coisa acontece com uma fotografia de mãos de uma idosa; “os mais desprovidos exprimem uma emoção mais ou menos convencional, ou uma cumplicidade ética e nunca um julgamento propriamente estético”, e na medida em que sobem na hierarquia social, os depoimentos tornam-se cada vez mais abstratos com alusões às referências à pintura, escultura ou literatura.¹⁰

Segundo Bourdieu, não tem nada mais rigoroso para distinguir as diferentes classes sociais do que “a disposição objetivamente exigida pelo consumo legítimo das obras legítimas, a aptidão para adotar um ponto de vista propriamente estético a respeito de objetos já constituídos esteticamente - e o que é ainda mais raro, a capacidade para constituir esteticamente objetos quaisquer ou, até mesmo, ‘vulgares’”.¹¹ Portanto, é a capacidade ou a incapacidade que os indivíduos possuem de dispor de um julgamento estético sobre aquilo que já é reconhecido como arte, mas também sua capacidade ou não de aplicar os princípios de uma estética pura “nas escolhas mais comuns da existência comum”¹², - como na escolha de uma comida ou de uma roupa - que lhes distinguem em classes.

Certamente Bourdieu coloca em valor o capital cultural na divisão das classes sociais. Contudo, apesar da ideia acima indicar que o capital cultural seria mais decisivo para o autor na divisão de classes, parece não ficar definitivamente claro se este tipo de capital realmente é mais contundente do que o capital econômico na separação dos indivíduos em classes dominantes e dominados no campo cultural, e ainda se, o capital cultural consegue se livrar completamente do capital econômico.

Para continuar discutindo sobre a influência do capital cultural e o capital econômico na aquisição de bens culturais é preciso, no entanto, melhor entender o que significa a noção de campo a fim de que possamos responder quais desses dois tipos de capitais influenciam

⁹ *Idem.*

¹⁰ BOURDIEU, *op. cit.*, 2008, p. 46.

¹¹ BOURDIEU, *op. cit.*, 2008, p. 42.

¹² *Idem.*

nos diferentes tipos de aquisição material ou simbólica da obra de arte, ou outro bem cultural, e qual deles parece ser mais importante na visão do autor.

2.1. A NOÇÃO DE HABITUS E CAMPO

A noção de campos e *habitus* em Bourdieu leva à uma diferente compreensão em relação ao ponto de vista das ciências econômicas tradicionais de como os indivíduos são levados a realizar suas práticas, fazer suas escolhas que se não são completamente racionais ao menos são razoáveis.¹³ O *habitus* de um agente social, no momento de sua tomada de decisão, possibilita que sua escolha não se dê através de um simples cálculo racional, mas leve em conta uma formação e um aprendizado no interior de uma sociedade. Segundo Wacquant, para Bourdieu está claro que:

O ator econômico não é o indivíduo egoísta e isolado da teoria neoclássica, uma máquina computadorizada que procura deliberadamente maximizar a utilidade na perseguição de objetivos claros; é antes um ser carnal, habitado pela necessidade histórica, que se relaciona com o mundo através de uma relação opaca de “cumplicidade ontológica” e que está necessariamente ligado aos outros através de uma “conivência implícita”, sustentada por categorias partilhadas de percepção e de apreciação e de um certo momento histórico.¹⁴

O conceito de *habitus* para Bourdieu propõe identificar a mediação entre indivíduo e sociedade, na medida em que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada.¹⁵ É a noção de *habitus* que auxilia na apreensão de certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos ou de indivíduos que são frutos de uma mesma trajetória social.

A noção de *habitus* precisa ser relacionada à noção de campo. Existe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, uma relação entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinada. Para Bourdieu, a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre *habitus* e um campo.¹⁶

¹³ Cf. BOURDIEU, 2008, p. 240

¹⁴ WACQUANT. *Notas para esclarecer a noção de habitus*. 2007, p. 8. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/rbse/WacquantArt.pdf. Acesso em: 6 agost. 2015.

¹⁵ Cf. SETTON. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. In: Revista brasileira de educação, 2002, p. 63. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05. Acesso em: 6 agost. 2015.

¹⁶ *Idem*, p. 64.

Para Bourdieu, “o campo¹⁷ é um espaço social onde os atores estão em concorrência com outros atores pelo controle de bens raros e estes bens raros são justamente as diferentes formas de capital”.¹⁸ Apesar de Bourdieu utilizar-se de um linguajar proveniente da economia, isto não quer dizer que todas as vertentes do capital tratam-se de capital econômico. O capital é utilizado de uma maneira analógica porque as características do capital econômico são introduzidas na noção de capital dos outros campos sociais. Em todos os campos, os atores mais sucedidos são aqueles que investem seu tempo, seu conhecimento, ou seu trabalho para adquirir o capital que é a chave do poder no seio do campo. Como na economia onde a posse de um capital é o que atribui o poder aos seus detentores, o capital dos outros campos dá igualmente poder aqueles que o possuem. Quanto mais capital, mais poder no seio do campo. Assim, nem todas as formas de capital inseridas no interior de cada campo possuem uma conotação econômica. Diz Bourdieu:

Ao recorrer, por necessidade de objetivação, à termos tomados de empréstimo ao léxico da economia, não se pretende sugerir, de modo algum, que – em conformidade com o uso habitual, sem dúvida, avaliado erroneamente, destes conceitos – as condutas correspondentes sejam orientadas pelo cálculo racional, cujo objetivo consiste em obter o maior lucro possível.

¹⁹

A noção de capital implica a existência de estratégias por parte dos atores para aumentar seu capital e por consequência seu poder dentro do próprio campo. Esse aspecto é muito importante para a compreensão de certa conformação à própria dinâmica do campo por parte dos atores. Se o capital define a posição dos atores em um determinado campo e se é preciso investir para aumentar a rentabilidade de seu capital, a recusa de agir neste sentido terá como consequência a diminuição do capital e a desvalorização do ator que poderá ser excluído do campo. Os agentes são presos e se investem no jogo do próprio campo. Há um processo de compreensão e de incorporação daquilo que está em jogo no seio do campo que tem a capacidade de transformar mentalmente e corporalmente o ator. O ator faz parte do jogo, e isso se dá de maneira quase que inconsciente. No entanto, isto não quer dizer que o campo seja um espaço social imutável. Ao contrário, ele está em constante movimento até

¹⁷ Podemos citar como diferentes tipos de campo: o campo estatal, o campo jurídico, o campo econômico, o campo intelectual, o campo artístico, o campo literário, o campo das empresas etc.

¹⁸ BOURDIEU, *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008, p. 73.

¹⁹ BOURDIEU, *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008, p. 82-83.

porque as posições dos atores variam segundo o valor de sua moeda e sua habilidade em utilizar o poder dentro do campo.²⁰

Assim, o campo é um sistema dinâmico permeado por agentes e estruturas que sofrem mudanças²¹. Agentes que lutam para aumentar seu capital e continuar no jogo do campo no qual eles estão inseridos. Bourdieu parece não explicar as razões que levam os agentes a participar daquilo que está em jogo em cada campo, no entanto uma vez que o ator participa do jogo ele é levado a assumir as suas regras seriamente. Assim, por exemplo, os agentes do campo da nobreza procuram preservar e aumentar o reconhecimento e a honra da qual eles gozam, e os agentes do campo econômico o lucro em termos de capital econômico e os cientistas o reconhecimento em termos de publicação. São as estruturas do campo que ditam aquilo que os agentes procuram (Cf. BRAUN, 1999).²² Um outro exemplo muito trivial poderia ser dado com o campo acadêmico. O doutor e o professor que deseja permanecer neste campo e ser reconhecido como tal, sabem que devem continuamente realizar publicações. As regras do campo acadêmico, no Brasil, a nível universitário, estão diretamente ligadas à produção acadêmica. O professor que não faz o esforço para jogar este jogo e toma a decisão de se afastar dele sabe que o seu reconhecimento institucional será seriamente prejudicado.

A noção de campo e investimento por parte dos atores em um determinado campo pode efetivamente implicar que o capital cultural exige da parte dos atores interessados nele um esforço para permanecer no campo dos bens culturais, que vai além da disposição financeira. É preciso um investimento pessoal no aumento de bens culturais que está diretamente ligado ao tempo dispensado ao cultivo das artes, nas viagens, da ida ao cinema, na leitura de livros, no aprimoramento dos gostos culinários, na prática de um esporte etc.

Por último, é importante salientar que um determinado campo como um sistema dinâmico depende de outros campos. É impossível separar, por exemplo, o campo econômico, mas também o campo cultural de outros campos que formam a sociedade. Os campos seguem um ao lado do outro equilibrando o todo, como um móbil de Calder. Si não existe uma

²⁰ *Idem*, p. 74.

²¹ Por isso, a noção de campo econômico em Bourdieu rompe radicalmente com as teorias neoclássicas onde o campo seria algo estático na medida em que permeia apenas o mecanismo de oferta e procura. A teoria neoclássica faz uma atualização dos fenômenos econômicos com dados antropológicos, enquanto Bourdieu insiste em uma teoria econômica que está preocupada com a sociedade. Neste sentido, as mudanças e as estruturas que ocorrem na sociedade são dados a ser interpretados para entender ou construir a economia.

²² Cf. BRAUN, Dietmar. *Cour sur les concepts de base de Pierre Bourdieu*, 1999. Disponível em: www.libertaire.free.fr/BourdieuConcepts.html Acesso em: 1 julh. 2015.

homologia entre os campos, como poderia Bourdieu usar esse termo único para descrever os universos sociais distintos? Cada campo, não é uma ilha independente do arquipélago, mas antes combina as formas de capitais e de instituições que não lhe são próprias.²³

2.2. A NOÇÃO DE CAPITAL CULTURAL

Para Bourdieu, a transmissão do capital cultural se dá através da família e do capital escolar. Esses dois capitais estão ligados estreitamente na medida em que as formas de apropriação da cultura fornecidas pelo sistema escolar são enriquecidas e fortalecidas pelo ambiente familiar. É a família que amplia o leque de possibilidades iniciados na escola, seja através do seu próprio capital cultural angariado através do tempo, seja através do seu investimento na aquisição de novos conhecimentos culturais. No entanto, embora o berço familiar seja extremamente importante no desenvolvimento do conhecimento e do gosto estético, Bourdieu deixa claro que o capital cultural desprovido de certificação escolar não possui o mesmo valor que aquele adquirido na academia. É o diploma escolar que legitima o conhecimento cultural.²⁴

A ideia de Bourdieu é que o conhecimento adquirido na escola deve fornecer um tipo de cultura geral que será mais ou menos importante segundo o prestígio do diploma. Essa aquisição de cultura geral não é absolutamente garantida, mas antes simbólica. Os próprios estudantes frequentando certos estabelecimentos escolares se veem obrigados a se esforçarem para adquirir certo tipo de cultura geral. Também a sociedade faz esse tipo de exigência. É esperado de um jovem que frequentou as grandes escolas na França (como por exemplo, HEC ou ENA) que ele tenha um capital cultural mais elevado que alguém que frequentou uma universidade pública.²⁵

Embora Bourdieu veja o sistema escolar francês como um modo de aquisição do gosto, nem todos os tipos de conhecimento artístico podem ser adquiridos na escola. Assim, a música segundo Bourdieu é arte que “distingue”, a mais “pura” e “espiritual” de todas as

²³ Cf. TEXIER, Thibault. *Les conceptualisation du pouvoir de Bourdieu et quelques-unes de leurs applications au management*. Septembre 2012, p. 4. Disponível em : www.letexier.org/article.php3?id_article=120 . Acesso em: 1 julh. 2015. p. 4).

²⁴ Cf. BOURDIEU, *op. cit.*, 2008, p. 27-28

²⁵ Cf. BOURDIEU, *op. cit.*, 2008, p. 29.

artes, e por se tratar de um tipo de arte não figurativa e ligada à interioridade mais profunda, depende unicamente da tradição familiar.²⁶

Igualmente, a imersão em um banho cultural familiar explica a oposição entre dois modos de apropriação da obra de arte: a dos estetas e a dos professores. O primeiro recusa toda racionalização da obra de arte e todo discurso conceitual. Esta oposição entre irracionalistas e racionalistas segundo Bourdieu explica os dois modos de aquisição do gosto. A aquisição através do sistema escolar passa apenas através de uma racionalidade mínima e imperfeita, enquanto a da tradição familiar é a “insubstituível ação do tempo”, a lenta maturação que tem a primazia do envelhecimento. A maneira de gozar e apreciar a obra de arte é, portanto diferente no seio daqueles que possuem acesso às obras de arte e ao mundo que as cultua.²⁷ Para Bourdieu, a herança familiar leva a aquisição de certo tipo de gosto que não pode ser comprado com o capital econômico. Existe um certo conhecimento e disposição de espírito para a arte e a cultura adquirido através de certa familiaridade e convivência que se dá ao longo dos anos, quer seja através da educação familiar, quer seja através da frequência de pessoas desse mesmo mundo. O gosto adquirido na família “não passa de uma relação de familiaridade imediata com as coisas de gosto, e o sentimento de fazer parte de um mundo mais polido”.²⁸ O estilo mobiliário ou vestimentar acrescenta Bourdieu, não se realiza apenas através do fator econômico e até mesmo cultural²⁹, mas através das relações sociais objetivadas nos objetos familiares, em seu luxo ou pobreza, requinte ou vulgaridade.³⁰

Outro elemento de extrema importância no desenvolvimento do capital cultural, segundo Bourdieu, é a questão do tempo. A acumulação do capital cultural exige uma incorporação, isto é, um trabalho e investimento realizado pelo indivíduo sobre si mesmo, que busca angariar conhecimentos, aperfeiçoar suas aptidões, gostos e interesses. Esse ato de formação de si mesmo e aperfeiçoamento exige e custa tempo. É o tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor que está em jogo na produção do capital cultural. Ninguém pode substituir o próprio indivíduo no processo de cultivo. Assim, para Bourdieu

²⁶ Cf. BOURDIEU, *op. cit.*, 2008, p. 77.

²⁷ Cf. BOURDIEU, *op. cit.*, 2008, p. 65-67.

²⁸ Cf. BOURDIEU, *op. cit.*, 2008, p. 75.

²⁹ Aqui entendemos como apenas o capital adquirido na escola.

³⁰ *Idem*

o capital cultural é um capital pessoal que é transmitido, certo, pela escola e pela família, mas que depende unicamente do próprio indivíduo para a sua incorporação.³¹

Para Bourdieu, é através do tempo necessário no investimento e produção do capital cultural que se evidencia uma ligação entre este e o capital econômico. É verdade que a família e a escola transmitem o capital cultural, mas para que o indivíduo possa cada vez mais aumentar e reproduzir os conhecimentos adquiridos no seio destas instituições é necessário uma disponibilidade do tempo. E o tempo depende das condições econômicas da família. Quanto mais cedo a família investe na transmissão e acumulação do capital cultural mais o agente tem condições de se investir pessoalmente.³²

2.3. O GOSTO PURO: A REJEIÇÃO AO ÚTIL COMO SINAL DE UMA CLASSE DOMINANTE.

A primeira ideia na relação entre o gosto e a rejeição ao útil diz respeito ao elemento do capital econômico, ou o distanciamento “às restrições da necessidade econômica”.³³ Quanto mais dinheiro, mais poder de consumo daquilo que pode ser compreendido como a negação de um bem de primeira necessidade, e neste caso, um bem cultural; desde uma viagem até a compra de uma obra de arte. Mas, Bourdieu fala também em um segundo elemento, que está mais ligado “a uma posição privilegiada no espaço social”.³⁴ Aqui entra aquele tipo de capital cultural que depende tanto da escolarização como da tradição familiar.

O senso estético é um sinal de distinção, portanto, de poder dentro do campo cultural. “Os gostos (ou seja, as preferências manifestadas) são a afirmação prática de uma diferença”.³⁵ A justificação de um gosto sempre se dá pela recusa aos gostos opostos. “A intolerância estética exerce violências terríveis”³⁶ e em nome da distinção não aceita a reunião dos gostos. Esta luta pela imposição de seu gosto e a recusa de outros vem afirmar a posição ocupada no espaço social. Os apreciadores de ópera ou música clássica não poderão admitir a música popular como uma arte do mesmo nível. Assim como um chefe de cozinha francês não irá jamais aceitar que um cliente deseje um prato tipicamente francês, mas que não siga as regras

³¹ Cf. BOURDIEU, Pierre. *Les trois états du capital culturel*. Actes de la recherche en sciences sociales. 1979. Volume 30. pp. 3-6. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654#. Acesso em: 6 agost. 2015.

³² *Idem*.

³³ Cf. BOURDIEU, *op. cit.*, 2008, p. 56.

³⁴ *Idem*

³⁵ *Idem*

³⁶ *Idem*

do “savoir faire” francês. Não peça um “magret de canard” bem passado, por nenhum dinheiro do mundo, em um restaurante tipicamente francês, pois você será escorraçado. Há, portanto, na formação de um gosto a recusa em admitir outra possibilidade. Como se a própria recusa fosse a mais pura afirmação do que seria realmente o bom, o melhor.

Segundo Bourdieu, nem todos podem entrar neste jogo de recusas e afirmações de seus gostos, pois as opções estéticas são reservadas aos membros da classe dominante, a mais elevada burguesia e aos artistas. As classes populares ficam renegadas apenas a posição de negação, isto é, tudo aquilo que comporá o seu universo de gosto será negado pela classe dominante; como por exemplo, a foto de um gato, ou de um barco, ou o por do sol, enfim, a estética dos calendários como define o autor.³⁷ A estética popular parece está baseada “na afirmação da arte e da vida, que implica a subordinação da forma à função”.³⁸ O público popular se apega aos enredos que representam suas próprias vidas ou a vidas que eles desejariam ter, com finais felizes. As pinturas devem ser figurativas e não simbólicas, que seriam de difícil compreensão. O público popular ausente de capital cultural não consegue apreciar, e tampouco entender as representações mais abstratas. Neste sentido, mesmo o homem mais rico que permanece cultivando os gostos pela estética popular não faria parte desta classe distinta.

A compreensão e o gozo no contato com a obra de arte é, portanto uma marca de distinção da classe dominante. Por este motivo, a partir do século XVIII evidencia-se uma luta pelo poder deste tipo de capital.³⁹ A luta pelo domínio do saber na arte se deu pelo afastamento da arte mais figurativa em direção à arte cada vez mais abstrata. No abrochar da arte de *avant-garde* surge uma nova classe cujo saber cultural enquanto capital dominante substitui o simples interesse do capital econômico. A insatisfação dos artistas à relativa dependência da arte ao capital econômico, proveniente da burguesia neste período, faz surgir

³⁷ Cf. BOURDIEU, *op. cit.*, 2008, p. 57.

³⁸ Cf. BOURDIEU, *op. cit.*, 2008, p. 35.

³⁹ Segundo Mark Taylor, a era do mercado da arte começou no século XVIII. O mercado da arte nasce com as mudanças na economia de mercado que criaram tanto os novos consumidores quanto os novos produtores de arte. A burguesia em ascensão passa a adquirir obras de arte como um sinal de distinção da classe trabalhadora. No mesmo momento em que o mercado da arte emerge ocorre uma ruptura dos artistas com uma categoria de consumidor da obra de arte que a financiava; isto é, a igreja e a aristocracia. Com esta ruptura, os artistas tiveram que se adaptar ao um novo tipo de consumidor, a burguesia. No entanto, o gosto desta nova classe já não era o mesmo. Eles preferiam a arte decorativa, realista e representativa. Os artistas submetendo-se a este novo contexto substituíram seu trabalho espontâneo por um trabalho seguindo instruções e encomendas. Para muitos artistas este tipo de arte era completamente utilitária e seguia os ditames de uma ordem econômica. Cf. TAYLOR, *Confidence Games: Money and markets in a world without redemption*. London: The University Chicago Press, 2004, p. 95.

um novo tipo de arte que é doravante compreendida e consumida por uma classe bem mais intelectualizada e culta.

3. A TEORIA DA CLASSE DO LAZER DE VEBLEN

Segundo Veblen, os gastos ostentatórios são uma fonte que o ator manipula com o objetivo de mostrar sua posição e o seu pertencimento à uma classe de lazer e prazer a qual se apoia essencialmente sobre a detenção de um capital econômico. Em Veblen, o que separa os indivíduos em classes sociais distintas é a sua capacidade de consumo e a sua disponibilidade de tempo consagrada ao mundo do lazer e do ócio, isto é, em atividades improdutivas e não úteis. O autor se interessa pelo estudo e observação de uma classe denominada “classe de lazer” a qual, mais que todas as outras, encontra no dinheiro a marca do sucesso e do mérito. Esta mesma classe cria engenhosamente maneiras diversas para simbolizar a sua riqueza através da valorização do lazer e do ócio elaborando necessidades inúteis a fim de serem consumidas com o intuito de mostrar a posse do dinheiro e a sua superioridade sobre os outros homens; isto é, sobre aqueles que vivem submetidos ao trabalho como forma de subsistência das necessidades básicas.⁴⁰

A análise de Veblen sobre a classe do lazer percorre desde as épocas bárbaras até a sociedade de seu tempo. Para o autor, os homens desde sempre se comparam uns aos outros e procuram o sucesso visível como um objetivo em si e como a base para a estima social. Através da visibilidade de sua empreitada, o homem ganha prestígio, honra e estima.⁴¹

3.1. O LAZER OSTENTATÓRIO

Veblen não nos fornece datas para as suas afirmações sobre a evolução da sociedade e sua divisão de classes, especialmente a caracterização dos tipos diferentes da classe de lazer. Seu relato histórico não é acompanhado de dados cientificamente bibliográficos, ele não explica e não põe um marco no que seria a sociedade primitiva ou bárbara, no entanto, isso não diminui em nada a riqueza de sua prosa, ao contrário, por vezes, podem-se perceber traços do que ele chama sociedade primitiva, ainda nos dias de hoje. Por isso, o que nos

⁴⁰ Cf. ARON. *Avez-vous lu Veblen?* In *Theorie de la classe de loisir*. Prefácio. P. XXVIII. Paris: Gallimard, 1970.

⁴¹ Cf. VEBLEN. *Theorie de la classe de loisir*. Paris: Gallimard, 1970, p. 13.

interessa em seu texto é a atualidade de seu discurso e é isto que tentaremos trazer a baila ao presente artigo.

Para Veblen, no decorrer da evolução cultural, a emergência de uma classe dita ociosa coincide com o início da propriedade privada. A propriedade é sinal de riqueza e por consequência de honra daquele que a detém. Além disto, quanto mais a propriedade é o resultado de uma transmissão hereditária e não o resultado de um esforço laboral, mais ela confere a honra ao seu proprietário.⁴² Ser o possuidor de alguma coisa se torna necessário para o gozo de uma reputação, ao mesmo tempo em que é indispensável para acumular, adquirir e manter seu renome. Mais tarde e a partir do momento em que os bens acumulados se tornaram o sinal distintivo do valor, a posse de riquezas se torna o fundamento independente e definitivo da estima, doravante importando pouco se essas são adquiridas através de um esforço laboral ou transmitidas a um herdeiro passivo.⁴³

No entanto, para atirar e conservar a estima dos homens não é somente necessário possuir a riqueza ou o poder, é preciso ainda torná-las visíveis, pois é a visibilidade desta que atrai a estima. Colocando a riqueza em evidência, não somente faz-se sentir sua importância aos outros, como se preserva o amor próprio. É a ostentação de sua riqueza que atrai toda estima e toda honra.

Veblen procura em seu livro fornecer, no decorrer da evolução das sociedades, quais são as formas de distinção da classe do lazer e as suas empreitadas para se tornar visível e atrair estima. Duas são as maneiras de distinção da classe de lazer: o consumo e o lazer. Corolário ao lazer fica claro em seu texto que em todas as sociedades, o trabalho aparece como forma de distinção social, seja a sua ausência completa, seja a escolha do seu tipo. Para Veblen uma classe de lazer é tanto mais poderosa quanto mais ela se distancia das funções necessárias à existência da vida cotidiana. Diz ele, “rara são as pessoas da boa sociedade para quem as formas vulgares do trabalho não inspiram uma repugnância instintiva”.⁴⁴ Quando se tem o gosto delicado não se pode deixar que as funções ordinárias exigidas aos domésticos venham contaminar esta disposição. Desde os Gregos duas coisas são absolutamente necessárias aos homens para que sua vida seja digna, bela e irreprochável: dispor de um certo lazer, e não ter nenhum contato com as operações industriais que servem aos usos imediatos da vida cotidiana.⁴⁵

⁴² Cf. VEBLEN. *Theorie de la classe de loisir*. Paris: Gallimard, 1970, p. 22.

⁴³ *Idem*, p. 21.

⁴⁴ *Idem*, p. 27.

⁴⁵ *Idem*, p.28.

Para Veblen, desde o estágio que ele caracteriza como predatório, existe uma distinção entre a classe dos trabalhadores e a classe do lazer, muito embora esta última, apesar de permanecer afastada de qualquer trabalho servil contribua com sua atividade à subsistência do grupo. Nos diversos estágios da sociedade, o traço característico da classe de lazer é uma vida ostensivamente livre de toda ocupação útil. O termo lazer empregado por Veblen não quer dizer preguiça ou repouso. Ele exprime o consumo improdutivo do tempo que significam duas coisas: primeiramente, ele advém de um sentimento pela parte do ator em relação à indignidade do trabalho produtivo; e em segundo lugar, testemunha da possibilidade pecuniária em se dar uma vida de ociosidade. Isso não significa que o homem permanece sem trabalhar o tempo inteiro. O que importa é a maneira como o homem torna evidente o seu tempo de lazer. O tempo do trabalho é algo que não precisa ser mostrado. O que traz a estima e a distinção do homem de lazer é a sua detenção às coisas inúteis da vida e o seu tempo dispensado a elas. O lazer toma forma através dos bens imateriais ou materiais. Tais bens dizem respeito à arte, a erudição, as línguas mortas, as ciências ocultas, a música, a decoração, a vestimenta e todas as formas que não contribuem diretamente ao progresso da vida humana. Todos esses exemplos de bens tem uma conotação ostentatória na medida em que eles demonstram que o seu detentor não desperdiçou seu tempo em uma atividade industrial.⁴⁶

Dizendo desta forma, parece que Veblen se aproxima da categoria do capital cultural de Bourdieu. Mas, pressentindo Bourdieu, Veblen acrescenta que apesar das “boas maneiras fazer o homem”, esse sentimento de retidão ligado às boas maneiras e à boa educação não é em si a causa principal para a sua importância, senão a ordem econômica ligada a esta. A delicadeza do gosto, das maneiras e os bons usos e costumes da vida tem por utilidade colocar em evidência uma posição econômica no mundo, que é apenas acessível àqueles que podem dispende seu tempo na aplicação dessas atividades, ao passo que as pessoas cujo tempo é dispensado ao trabalho útil não possuem nem energia nem sobra de tempo para tal. Assim, na medida em que é o lazer o que faz a reputação pecuniária, todos aqueles que a aspiram devem possuir alguma competência em matéria de decoro. Ora esse saber do decoro é algo capaz de se apreender com grande esforço e gasto de tempo, mas algo também que pode ter sido herdado através de várias gerações. É uma maneira pausada de ser, um allure tranquilo que decorre da ausência de trabalho. Veblen se aproxima de Bourdieu quando ele insiste em dizer que uma vida de lazer propagada através de várias gerações deixa traços persistentes e

⁴⁶ Cf. VEBLEN. *Theorie de la classe de loisir*. Paris: Gallimard, 1970, p. 32-33.

visíveis na formação da pessoa, e ainda mais na sua maneira e na sua postura de todos os dias. Quanto mais dispensamos nosso tempo na prática de atividades sem intensão lucrativa nem utilidade direta, melhor sabemos provar que o habito é antigo; quanto mais estamos dispostos a desperdiçar nosso tempo, maior será a aquisição da reputação. Neste sentido, a classe de lazer é aquela que consegue através de sua atividade de decoro mostrar que o mais precioso de seu tempo não é empregado no trabalho e na elaboração de coisas úteis, mas antes na ostentação de um certo tipo de vida.⁴⁷

3.2. O CONSUMO OSTENTATÓRIO

Já no estágio da sociedade pré-industrial, as classes se dividem entre aqueles que devem consumir apenas aquilo que lhes é necessário para a sua subsistência, e aqueles que possuem acesso ao luxo e ao conforto. Certos alimentos e bebidas são igualmente reservados apenas a classe superior. Se esses artigos são caros eles serão por consequência, nobres, e apenas usufruídos pela classe superior. O consumo de artigos de boa qualidade é um dever de todo homem bem nascido.

Uma certa maneira de viver na exuberância do tipo aristocrático leva ao exercício e o respeito às normas do lazer e do consumo ostentatório, que porem é cambiante nos diferentes estágios da sociedade. No entanto, colocar em evidência seu consumo de artigos de valor é um método de honorabilidade para o homem de lazer que se perdura nos diferentes estágios da sociedade. Se o bem de consumo muda, a disposição para lhe evidenciar permanece imutável. À medida que a riqueza se acumula, as maneiras de ostentação modificam. As grandes festas e os diferentes divertimentos tomam lugar na arena ostentatória. As festas caras não são dadas apenas pelo prazer da festividade, mas principalmente servem como um meio de se mostrar.⁴⁸ Quanto maior é o capital pecuniário do indivíduo e sua disposição ostentatória, mais a sua festa será conforme as regras de ostentação da época. O mesmo ocorre com o tipo de vestimenta, com os esportes praticados, as viagens realizadas e os objetos de grande valor. Na nossa sociedade atual, o símbolo de poder não é aquisição de um carro de família que possa levar todos os seus membros aos seus diversos destinos, como acontecia no século XVII e XVIII com as carruagens próprias. Hoje o símbolo de distinção é o carro esportivo, com uma máquina e uma engenharia cara - com certeza, inacessível à

⁴⁷ *Idem*, p. 33-36.

⁴⁸ *Idem*, p. 51.

maioria das pessoas - e, sobretudo que não tenha nenhuma função útil. Só esse tipo de consumo pode evidenciar que o seu consumidor tem o poder pecuniário para adquirir um bem que vai além das suas necessidades.

O consumo como meio de atrair a estima é um método excelente utilizado na parte da sociedade onde o indivíduo entretém o mais amplo contato humano, e onde a população é a mais móvel. O que significa dizer que o interesse no consumo como forma de ostentação da classe de lazer ocorre mais facilmente na zona urbana do que na zona rural. O indivíduo da zona rural possui pouco interesse nos objetos de consumo que não estão ligados diretamente com suas necessidades diárias preeminentes. O que é compreensível, na medida em que sua relação com o mundo fora da casa é absolutamente limitado e ocorre apenas nos momentos de festas comunitárias. Mas, a cidade provoca um apelo ao consumo, exatamente pela necessidade que seu morador possui em se distinguir dos outros. É preciso gastar mais do que os outros para se colocar em um nível de decência pecuniária. E a tendência a rivalizar, a se comparar ao outro para após lhe rebaixar possui uma origem imemorable. Os objetos de consumo se modificam e se aperfeiçoam nas diferentes épocas, mas, permanece um meio cada vez maior de distinção social. O nível de gastos considerado como normal na classe da qual faz parte um indivíduo é o que determina em grande parte o seu nível de vida pessoal. Essa norma se impõe a ele imediatamente, e é a ele de julgar o modo de vida no qual quer se inserir. Normalmente é mais agradável para o indivíduo seguir o nível de vida do grupo do qual ele faz parte; poucos são aqueles que se rebelam. Interessantemente, Veblen nota que em todas as classes o nível de vida é mais alto do que permite o poder de compra dos indivíduos. Como resultado disso, as atividades verdadeiramente importantes dos homens possuem um único objetivo, a saber, a aquisição da maior quantidade possível de riqueza, por consequência, todo o trabalho que não lhes fornece é o mais facilmente descartado ou depreciado.⁴⁹

3.2.1 AS LEIS DOS GASTOS OSTENTATÓRIOS

A lei dos gastos ou desperdícios ostentatórios influencia o modelo do gosto, e está ligada apenas ao domínio estético e jamais ao domínio da utilidade. Produz-se e consome-se mercadoria, primeiramente, para o florescimento e desenvolvimento harmonioso da vida humana. Mas, a tendência entre os homens em se rivalizarem entre si através do consumo de

⁴⁹ *Idem*, p. 75.

bens trás um segundo objetivo ao consumo, qual seja a prova da capacidade de pagamento. Esse segundo objetivo como utilidade indireta do consumo imprime sua característica honorífica ao consumo e as próprias mercadorias. Não somente o ato de consumir é o símbolo de uma capacidade pecuniária, mas igualmente a escolha da mercadoria. O consumo de mercadoria possui um mérito em si, tanto mais ela possui um alto valor. Além disso, o seu valor honorífico está ligado diretamente ao elemento de apreciação do custo, o qual é superior ao valor que seria suficiente para tornar tal mercadoria boa e útil ao objetivo ao qual ela se destina. As marcas de supérfluo e sumptuosidade são a prova do mérito e da alta capacidade para o fim indireto que o consumo se propõe. Inversamente, as mercadorias sem valor honorífico e, portanto, sem valor atrativo são aquelas que em si mesmo não possuem uma margem de grande desperdício pecuniário. Seu valor é o resultado do objetivo útil ao qual ela se propõe.⁵⁰

O que é interessante nestes dois modos de consumo descritos por Veblen é a sua intensão em mostrar a divisão da sociedade em classes, através do consumo. Muito cedo, o homem descobriu que viver sem gastar muito dinheiro é o sinal de uma derrota pecuniária ao indivíduo. Por isso, o consumo de bens baratos não trás nenhuma honra e estima ao homem na sociedade. É preciso que ele prove através dos seus gastos o seu sucesso na vida. Para tanto, várias mercadorias são criadas por estes mesmos homens, nas mais variadas épocas até os dias de hoje, as quais procuram provar o valor do homem e o seu sucesso. A frase célebre que corrobora este pensamento é aquela que diz: “o casaco não é caro, o homem também não o é”.⁵¹

Portanto, o homem se acostumou a procurar as marcas de superfluidade impregnadas nas mercadorias. Quanto mais uma mercadoria é impregnada de elementos supérfluos que lhe encarece, mais ela se prestará ao fim almejado pelos homens, isto é, a ostentação de sua capacidade pecuniária, que por consequência lhe trará estima e honra. Como consequência desta procura infatigável, os produtores de mercadoria focam seus esforços na criação de artigos que denotam o mesmo valor desejado pelo consumidor. Quantas vezes não nos perguntamos por que denominada mercadoria possui um valor tão alto se o seu objetivo é tão irrisório. Veblen deixa claro que o desejo de agregar um valor honorífico às mercadorias tanto advém do consumidor quanto do próprio produtor. Um consumidor, nos dias de hoje, que desejasse tal como Diógenes, eliminar do consumo todos os elementos de honorabilidade ou

⁵⁰ *Idem*, p. 100-102.

⁵¹ *Idem*, p.103.

de desperdício, seria incapaz de fornecer às suas necessidades qualquer coisa que não contivesse estes elementos.⁵²

A vestimenta é para Veblen um dos artigos que mais denota a posição pecuniária dos homens nas diferentes épocas. Em todas as classes da sociedade, os homens gastam seus dinheiros no consumo de roupas, não com o intuito de se cobrir e de se proteger, mas antes e, sobretudo com o intuito de se mostrar. Os gastos são despendidos não em função da utilidade de uma roupa, mas pela sua capacidade intrínseca em mostrar o valor de seu portador. Na maioria dos casos, os homens utilizam roupas ostensivamente caras pela necessidade de se conformar notavelmente aos usos estabelecidos e ao modelo do gosto em voga. Os homens possuem sem dúvida uma preocupação com os comentários alheios sobre seu porte vestimentar, mas igualmente e principalmente lhes é importante seguir uma exigência sobre o valor monetário da mercadoria. Toda vestimenta que não custou caro torna-se sem interesse e mesmo vulgar aos olhos dos homens de valor. Os homens sentem que o barato não possui nenhum valor.

O uso de roupas caras e seus acessórios simboliza a capacidade de pagamento de seu usuário. Tais mercadorias dão uma excelente prova do sucesso pecuniário de um indivíduo e por consequência favorece sua estima social. Mas, Veblen vai além destas considerações. Segundo ele, a prova ainda maior da dignidade de todo homem consiste em mostrar que sua capacidade de consumo de todos estes bens não está intrinsecamente ligada ao resultado de seu trabalho. Em outras palavras, digno é o homem que não precisa trabalhar para manter o seu elevado nível de consumo. Enquanto o consumo de mercadorias caras é a regra que rege o princípio do consumo ostentatório, esta última regra do desperdício é aquela que fundamenta o princípio do lazer ostentatório.⁵³

4. CONCLUSÃO

O presente artigo tenta apresentar a sociologia de Bourdieu naquele âmbito em que o sociólogo estuda a heterogeneidade das classes sociais através da relação da natureza dos capitais adquiridos, isto é, o capital econômico versus o capital cultural. Para Bourdieu, a classe dominante é esquematicamente atravessada pela oposição entre, por um lado, uma fração economicamente dominada e culturalmente dominante, como os professores, os pesquisadores, os artistas, os jornalistas, etc, e por outro lado, uma fração economicamente

⁵² *Idem*, p.103.

⁵³ *Idem*, p.112.

dominante, como os chefes de empresas, os comerciantes, os profissionais liberais etc, mas culturalmente dominada. Cindindo o capital em cultural e econômico, Bourdieu consegue apreender uma categoria de indivíduos que fazem parte do polo dominante sem que o capital econômico seja decisivo e importante para a sua configuração. O consumo simbólico, isto é, a apreciação de uma obra de arte, de uma música clássica, de uma ópera, o prazer na degustação de um prato ou de um bom vinho, o requinte e o cuidado vestimentar parecem depender muito mais do capital cultural do que propriamente do capital econômico. Ainda que o capital econômico possibilite a compra de roupas ou de mobílias caras, por exemplo, a questão do gosto não tem nada a ver com o dinheiro, mas antes com uma disposição adquirida ao longo de uma convivência familiar e mundana apropriada. O conhecimento cultural recebido através da frequência ao mundo acadêmico, e multiplicado no seio da família e através de uma disponibilidade de tempo para o investimento cultural pessoal é o que possibilita o aumento do capital cultural. As escolhas baseadas nos princípios de uma pura estética dependem principalmente do capital cultural, tal como Bourdieu descreve no decorrer da obra “A distinção”.

A sociologia de Veblen parte da ideia que a sociedade é desde sempre o palco do teatro de conflitos e dominação, no interior da qual os indivíduos são movidos pelos seus instintos e pulsões irracionais. Um desses instintos e provavelmente o mais importante para a teoria do autor é o instinto predador o qual leva os indivíduos a apropriação de um superávit econômico, à rivalidade pecuniária que se traduz através do consumo, dos lazeres e do desperdício ostentatório. Quanto mais o indivíduo sobe na classe social, menos ele consome para satisfazer suas necessidades, e mais para manifestar a sua superioridade, seu poder e sua riqueza.

Em ambos os autores, o poder econômico é antes de tudo o poder de colocar a necessidade econômica a distância, como bem sublinhou Bourdieu⁵⁴. Entretanto, enquanto no modelo de Bourdieu, o indivíduo é socialmente classificado pela orientação de suas práticas que manifestam as características de seus “habitus”, e assim, de seu status social, mas não é ele propriamente o autor dessa manifestação, em Veblen, ao contrário, o autor é absolutamente consciente de seu ato e o próprio motor da sua ação consumista ostentatória. Dito de outra maneira, se o ator de Veblen é plenamente consciente e o movente de seu ato ostentatório, o de Bourdieu é levado por uma necessidade já impregnada na sua posição

⁵⁴ Cf. BOURDIEU. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008, p. 55.

social. Ou ainda, a escolha por um determinado bem de consumo do indivíduo de Veblen é o que lhe posiciona em uma determinada classe social, enquanto o indivíduo de Bourdieu é justamente influenciado e guiado para a aquisição de um determinado produto segundo a sua posição em uma classe social. Em Bourdieu, a classe de lazer de Veblen seria inacessível àqueles que possuem apenas o dinheiro (aos filisteus), na medida em que a falta de transmissão do capital cultural cria, desde a infância, lacunas pessoais absolutamente difíceis de serem compensadas, posto serem invisíveis; o que fornece aos grupos sociais fronteiras simbólicas muito mais herméticas.

Tanto para Bourdieu como para Veblen, o consumo de um objeto recebe o valor social pelo uso social realizado pelo seu detentor, assim o consumo de um bem de luxo recebe um valor que vai além da sua finalidade objetiva. Desta maneira, ambos podem explicar o valor fetiche angariado nas mercadorias que é definido tanto pelo consumidor quanto pelo próprio produtor que se esforçará de diversas formas para tornar o seu produto um bem de valor superior. A presença de um valor material e imaterial inserido na mercadoria que perpassa o seu objetivo utilitário é o que ambos os autores consideram importante para atrair a classe superior de consumidores. No entanto, o que parece diferenciar Bourdieu de Veblen é a ênfase que este primeiro concede a categoria do capital cultural, como sendo indispensável para que um determinado produto possa ser objeto de desejo, mesmo inconsciente, de um indivíduo. É o seu capital cultural que permite a um indivíduo um certo interesse e fruição por determinados bens que o distingue de um outro indivíduo que tendo o mesmo poder aquisitivo para tanto, ainda assim não consegue a mesma fruição e por consequência o mesmo interesse. Enquanto que para Veblen, parece que o capital cultural não possui importância nenhuma na determinação do consumo. Embora o autor esteja consciente que existe uma diferença entre uma classe intelectual, apreciadora da arte em suas diversas vertentes e uma classe rica mais “ignorante”, essa diferença não tem nenhuma importância no resultado das ações dos indivíduos, pois ambas as classes desejam no final das contas apenas exercer o seu poder econômico através do consumo e do lazer ostentatório a fim de atrair estima e sucesso perante os outros.

Sob a luz destes dois autores - um que fundamenta sua teoria através de uma sociologia voltada à sociedade francesa, e outro que analisa a sociedade americana – podemos indagar qual destas duas sociologias melhor nos explica a atitude dos consumistas de nossas sociedades contemporâneas. Possuímos ainda uma elite abastecida de capital cultural que o guia nas suas decisões enquanto consumidor, ou o movente para o consumo é apenas a

detenção do poder econômico que tem como fim a honra, a estima e a superioridade? A meu ver ambos os autores contribuem para a compreensão de nossas sociedades contemporâneas. Mesmo se é possível afirmar que as sociedades ocidentais capitalistas, incluindo a atual sociedade francesa, possuem menos da sociedade francesa do século XX de Bourdieu, seria exagerado dizer que todas as classes de consumidores possuem como movente apenas o desejo de se distinguir de seu vizinho.

5. REFERÊNCIAS:

ARON, Raymond. *Avez-vous lu Veblen?* Prefácio In: *Théorie de la classe de loisir*. Paris: Gallimard, 1970, pp.VII-XLI. BOURDIEU, Pierre. *Les trois états du capital culturel*. Actes de la recherche en sciences sociales. 1979. Volume 30. pp. 3-6. Disponível em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654#. Acesso em fevereiro de 2014.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRAUN, Dietmar. *Cour sur les concepts de base de Pierre Bourdieu*, 1999. Disponível em: www.libertaire.free.fr/BourdieuConcepts.html Acesso em: 1 julh. 2015.

COULANGEON, Philippe. *Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie: Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète?* Revista Sociologie et société, volume 36, n. 1, 2004, p. 59-85. Disponível em: www.erudit.org. Acessor em: 6 jul. 2015.

LAFORTUNE, Jean-Marie. *Les règles de l'ostentation: l'oeuvre-phare de Veblen: source et guide de la sociologie du loisir*. Disponível em: <http://interventionseconomiques.revues.org/537> Acesso em: 6 agost. 2015.

LE TEXIER, Thibault. *Les conceptualisation du pouvoir de Bourdieu et quelques-unes de leurs applications au management*. Septembre 2012. www.letexier.org/article.php?id_article=120. Acesso em: 1 julh. 2015.

WACQUANT, Loïc. *Notas para esclarecer a noção de habitus*. www.cchla.ufpb.br. Acesso em: 1 jul. de 2015.

SETTON, Maria das Graça Jacintho. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 1 julh. 2015.

SCHOLZ, Robinson Henrique. *Habitus de classe expressado pelo capital simbólico: uma revisão da obra de Pierre Bourdieu, A distincão*. Revista Ciencias Sociais Unisins, janeiro/abril 2009, p. 89. Disponível em: www.revistas.unisinos.br. Acesso em: 10 jul. 2015.

TAYLOR, Mark C. *Confidence Games: Money and markets in a world without redemption*. London: The University Chicago Press, 2004.

VEBLEN, Thorstein. *Théorie de la classe de loisir*. Trad. Louis Evrard. Paris: Gallimard, 1970.

OS LIMITES ENTRE A MORAL E A LEGISLAÇÃO
NA FILOSOFIA UTILITARISTA DE JEREMY BENTHAM
THE LIMITS BETWEEN MORALS AND LEGISLATION
INTO UTILITARIAN PHILOSOPHY OF JEREMY BENTHAM

Leonam Lucas Nogueira Cunha¹

RESUMO

Este estudo pretende, sendo tal o seu cerne, a partir da leitura da obra de Jeremy Bentham, entender a moral e a legislação para esse filósofo inglês do século XVIII-XIX, observando os choques entre os âmbitos de cada qual; sendo assim, intenciona destrinchar e assinalar os limites estabelecidos entre a moral e a legislação. O que é moral e o que é legislação? Quando a legislação interfere no campo moral estará ultrapassando seus limites? Mediante a propositura deste estudo, aduzimos conhecimentos utilitaristas a uma questão que se revela grandiosa para muitos debates e para a construção das ciências jurídicas pós-iluministas.

Palavras-chave: Bentham; Utilitarismo; Moral; Legislação.

¹ Graduado em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ABSTRACT

These studies intend to understand, from reading Jeremy Bentham works, what morals are and what legislation is to our English philosopher from XVIII-XIX centuries. Here's the centre of our article. Clashes between morals and legislation scopes will be observed. Thus, it's intended to perceive and to mark the established frontiers between morals and legislation. What is morality and what is legislation? When legislation invades morals field, means it to exceed the limits? To move further on, we tried to conduce our elucidations to a huge question that's too much important for many debates and for the construction of legal sciences from the post-enlightenment.

Key-words: Bentham; Utilitarianism; Morals; Legislation.

INTRODUÇÃO

No primeiro momento, pensou-se explicar de maneira geral sobre a teoria utilitarista de Jeremy Bentham, passeando por pontos essenciais para a compreensão deste teórico.

Primeiro, era preciso falar sobre natureza humana e o que Bentham entende por natureza humana, como Bentham enxerga o indivíduo em sua partícula mais bruta, para depois construir-se uma abordagem sobre o significado do princípio da utilidade e sobre os desdobramentos deste. Pontos estes que são definitivamente relevantes na obra de nosso filósofo.

Saciado este objetivo, parte-se à análise do que Jeremy Bentham entende por ética. A partir das elucidações morais que ele tece, pode-se, então, visualizar as distinções traçadas entre o plano da moralidade e o da legislação. Até onde podem ir as leis? Quando elas interferem em instâncias meramente individuais e particulares, deveria a legislação afastar-se? Podem as leis interferir no âmbito da moralidade e da ética?

Esses são exemplos de perguntas que se procurou responder minimamente para que essas questões fiquem entendidas de forma um tanto mais clara dentro da obra deste filósofo, que tão grande peso tem para as ciências jurídicas e para o estudo da ética.

I EXPLANAÇÕES ACERCA DA TEORIA UTILITARISTA DE JEREMY BENTHAM

1.0 – O utilitarismo de Jeremy Bentham

Pontuar-se-ão os aspectos mais importantes, e que aqui nos interessam, da doutrina deste filósofo. Parte-se para um novo ponto a fim de que se comece esta explicação desde o momento inicial desta filosofia.

1.1 – Natureza humana

Para que se fale em Bentham, é preciso, como primeiro de tudo, abordar sobre a questão da sua visão da natureza humana. Bentham expõe que, naturalmente – e aqui também se pode usar o advérbio essencialmente –, foi imposta ao homem a subjugação deste ao prazer e à dor. Que se insira a festejada frase de Bentham: “A natureza colocou o gênero humano sob o domínio de dois senhores soberanos: a *dor* e o *prazer*. Somente a eles compete apontar o que devemos fazer, bem como determinar o que na realidade faremos”². Ao que cabe acrescentar: não importa qual tipo de ação ou conduta se apresenta, qualquer delas pode ser reduzida à perspectiva de ser norteadada pelo prazer ou pela fuga da dor. Sendo assim, qualquer ação se orienta segundo esses dois personagens, sendo resguardado tão somente a eles o poder de indicar o que seria uma ação correta ou errônea. Dessa forma, dizemos que o princípio da utilidade³ - guia fundamental à compreensão da filosofia de Bentham -, que terá por base esta noção ontológica, funda a noção de moralidade ou de justiça.

O que explica tal consideração, leia-se, de o homem estar sob as garras do prazer e da dor? Ao usar o termo “natureza”, Bentham sugere o aludido domínio como

² BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**, p. 9.

³ Explanaremos melhor sobre o princípio da utilidade no ponto 1.2.

fazendo parte de própria essência do gênero humano. Isto é, para Bentham, o que existe no âmago do homem é apenas prazer e dor, ou simplesmente – a ontologia dele é construída ao longo das bases as quais, aqui, chamam-se prazer e dor. Além disso, ontologicamente, o que existe para análise política é o indivíduo, visto que a comunidade (que seria o agrupamento de indivíduos) é um corpo fictício, sendo os interesses da comunidade compreendidos como a soma dos interesses dos membros que a integram.

Importante explanar, outrossim, a perspectiva que Bentham observa do indivíduo. Entende-se aqui o homem como um ser calculador, ou melhor: um ser que, incessantemente, faz cálculos para efetuar a prática de cada ação sua, no sentido de maximizar o prazer e minimizar a dor. Bentham expõe este cálculo diferenciando o prazer *considerado em si mesmo* e o prazer quando se supõe um *número de pessoas em questão*. Esta última forma de análise cabe ao legislador, já que ele é o sujeito que compõe as regras direcionadas à comunidade. Este cálculo, tanto na perspectiva individual quanto na perspectiva do legislador, será destrinchado em ponto especialmente direcionado a ele.

1.2 – Princípio da utilidade

Advindo das elucidações acerca da natureza humana há o princípio da utilidade (que é conforme esta natureza), que vai ser o orientador de toda a corrente utilitarista, a quem se deve recorrer sempre para que se saibam quais ações devem ser promovidas e quais devem ser consideradas nocivas à edificação da felicidade dos homens.

Este princípio, como superficialmente prelecionado no parágrafo anterior, será o responsável por autorizar ou impedir toda e qualquer ação, observando-se no sentido de autorizar somente as ações que se inclinam a ampliar⁴ a felicidade e/ou reduzir⁵ o sofrimento da(s) pessoa(s) que se põe(m) em questão, ou seja, que denota(m) ligação com a ação e seus efeitos.

Quando se tem uma ação dita de acordo com a utilidade (ou com o princípio da utilidade, ou, ainda, da maior felicidade), esta – a ação – deve ser posta em exercício, ou,

⁴ Ou aumentar, estender, desenvolver, tornar maior, etc.

⁵ Ou diminuir, embargar, atrofiar, tornar menor, etc.

como explana o próprio Bentham, no mínimo, não deve ser proibida. Isso porque essa ação, que tende a aumentar a felicidade e/ou diminuir o sofrimento, tem utilidade para a construção da felicidade da comunidade, e essa construção deve ser sempre, em última instância, a maior aspiração dela.

O indivíduo entendido neste estudo busca o prazer, ao tempo que foge da dor, e faz cálculos para que esteja autorizado a realizar todas as suas ações. (Este é modelo de indivíduo que Bentham nos fornece.) Os colocados esclarecimentos permitem que se escreva, então, o princípio da utilidade, e não se gerem maiores desentendimentos quanto a esse. “Por princípio de utilidade entende-se aquele princípio que aprova ou desaprova qualquer ação, segundo a tendência que tem a aumentar ou a diminuir a felicidade da pessoa cujo interesse está em jogo, ou, o que é a mesma coisa em outros termos, segundo a tendência a promover ou a comprometer a referida felicidade. Digo qualquer ação, com o que tenciono dizer que isto vale não somente para qualquer ação de um indivíduo particular, mas também de qualquer ato ou medida de governo.”⁶

Cumpre-nos esclarecer um suposto erro de tradução. Entendemos o princípio de utilidade tanto quanto um guia individual como um guia da legislação e dos atos estatais; no que concerne às ações individuais, no sentido daquelas ações praticadas por um particular, sabe-se que elas, em considerável quantidade, têm implicações a terceiros. Por isso, e para que não se apenas preze pelo prazer de um indivíduo quando outros estão em questão, damos o trecho “a felicidade da pessoa cujo interesse está em jogo” como dúbio e até inapropriado. Consulte-se a enunciação do princípio de utilidade do texto original: “By the principle of utility is meant that principle which approves or disapproves of every action whatsoever, according to the tendency which it appears to have to augment or diminish the *happiness of the party whose interest is in question*⁷ [...]”⁸. Do que se infere: o tradutor Luiz João Baraúna entendeu o trecho “happiness of the party whose interest is in question” como “felicidade da pessoa cujo interesse está em jogo”. Observamos o problema geral com a palavra “party”: no nosso entender, esta foi empregada por Bentham no sentido de “grupo”, para que observe que mesmo para as ações individuais devem-se considerar os interesses das pessoas que estas ações podem comprometer.

⁶ BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**, p. 10.

⁷ Grifos nossos.

⁸ **The online library of liberty**. Disponível em: <<http://oll.libertyfund.org/>> Acesso em: 20 nov 2012.

Captado o suposto lapso do tradutor, nota-se que quem compreende bem o aludido princípio não causa dor aos imediatamente afetados por suas ações. Entretanto, não há uma obrigação ou uma imprescindibilidade em gerar prazer ao próximo, ou em salvaguardar a felicidade alheia. O próprio Bentham diz que não há motivos para que uma pessoa seja “obrigada a obedecer aos ditames da *probidade* e da *benquerença*”⁹.

Cumpra-se, por fim, enfatizar neste ponto que o princípio de utilidade é também um orientador do legislador e das ações do Estado. Estes só cumprirão adequadamente suas funções à comunidade descrita, se tiverem em vista o por vezes já mencionado edifício da felicidade, que, na análise do âmbito da comunidade, compreenderá os prazeres e a segurança dela.

1.3 – As fontes do prazer e da dor

Para Bentham, existem quatro fontes, ou sanções (se houver força obrigatória), do prazer e da dor: a fonte física, a fonte política, a fonte moral e a fonte religiosa. A fonte física corresponde aos prazeres e às dores que se esperam na vida, por assim dizer, presente, e estão dentro da normalidade natural da vida (isto é, onde não há interferência da vontade de outrem ou de um ser invisível). E é pela fonte física que as outras três fontes podem operar.

A fonte política corresponde ao prazer e à dor que se espera de pessoa particular ou de um grupo, pessoas essas que foram escolhidas para administrar (pode-se atribuir, aqui, a nomenclatura magistrado político), conforme a supremacia estatal. Já se o prazer e a dor estiverem sob as mãos de alguém de destaque numa determinada comunidade, está-se diante da fonte moral. A coação moral, portanto, insere-se neste contexto. Apesar de ser, sem dúvidas, uma coação, pelo fato de ser exercida *força* para que se rechace determinados atos, fica sob os auspícios da moralidade, sendo menos intensa; não carregando, pois, o peso da coação penal.

E a fonte religiosa é ligada aos prazeres e dores peculiares a um ser superior e invisível. O prazer e a dor advindos da fonte religiosa tanto podem ser experimentados na

⁹ BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**, p. 71.

vida presente quanto na futura, e são objetos de esperança, isto é, não está ao alcance do homem dizer de que espécie são e se são acessíveis ao indivíduo.

Bentham, em seu *A Fragment On Ontology*, distingue as entidades entre perceptíveis (*perceptible*) e inferenciais/propostas/dedutíveis (*inferential*). Uma entidade, se perceptível ou proposta, é real ou fictícia. Perceptíveis são as imediatamente testemunhadas pelos sentidos do homem, sem requerer reflexões; propostas são as que existem tendo por base de persuasão uma dada reflexão, um dado pensamento. A fonte religiosa opera ante uma entidade inferencial/proposta, já que, para ser admitida, requer-se da persuasão em torno da existência de um ser superior, invisível, além-homens (o que, sem dúvidas, encaixa-se no quesito reflexivo). Assim, tal fonte não é de fato palpável, dado que só se satisfaz se admitidas as condições por ela propostas, isto é, as condições que necessariamente a acompanham.

1.4 – Método utilizado por Bentham para que se saiba o valor de um prazer ou de uma dor

Bentham, didaticamente, considera certos fatores para saber o valor de um prazer ou de uma dor quando se está em questão uma pessoa considerada em si, ou seja, no plano individual; e acrescenta outros fatores, caso trabalhe-se com um número de pessoas, isto é, um grupo, uma comunidade. Tenta-se dizer: o cálculo deve observar onde será aplicado, para saber-se no plano individual ou coletivo, já que há diferenças no cálculo para um ou para outro.

É essencial que se saiba a força¹⁰ de um prazer ou de uma dor, já que todos nós, segundo o utilitarismo, guiamo-nos por esses dois “senhores soberanos”. Impossível seria agir de acordo com o princípio da utilidade sem se conhecer e compreender o cálculo que define essa força.

Que se vá ao método: num âmbito de análise individual, ou seja, de uma pessoa considerada em si mesma, o prazer ou a dor, também considerados em si mesmos, devem levar em consideração quatro fatores: (a) a intensidade, quer seja da dor, quer seja do prazer; (b) a duração; (c) a proximidade no tempo; e (d) a certeza ou incerteza. No entanto, se se

¹⁰ Bentham, pela tradução de Luiz João Baraúna, utiliza, aqui, “força” e “valor” como sinônimos.

almeja saber a tendência de um determinado ato em gerar prazer ou dor, devem ser consideradas, além dos quatro fatores supramencionados, (e) a fecundidade; e (f) a pureza.

As circunstâncias (a), (b), (c) e (d) não merecem maiores explicações porque sua própria denominação já diz o suficiente. Contudo, é relevante que se explique, nem que seja apenas rasamente, em que consistem a fecundidade e a pureza de um *ato* ou *evento*. Pois bem; a fecundidade liga-se à chance que um prazer tem de ser acompanhado por outro prazer e de igual forma para a dor. Já a pureza remete ao contrário da fecundidade, – deve-se dizer – à chance que um prazer tem de ser acompanhado de uma dor, e vice-versa.

Já num âmbito grupal, e este é o âmbito que, em essência, compete e interessa ao legislador, deve ser considerado um sétimo fator, além dos outros seis citados: (g) a extensão. Como um legislador sempre deve ter em vista, com seus atos e decisões, as maiores possíveis geração de prazer e privação de dor, é pertinente que se preocupe com a extensão do prazer ou da dor gerados. Isto é, a quantidade de pessoas que receberá os respingos dos efeitos dessa dor ou desse prazer produzido.¹¹

Interessante é, ainda, fazer uma comparação do método de soma dos prazeres e dores de Bentham com o método traçado pelo festejado filósofo, também da escola utilitarista, John Stuart Mill. Este, em sua obra “Utilitarismo”¹², apregoa que o método para o cálculo não deve ater-se ao aspecto quantitativo de prazer/dor, mas considerar a configuração qualitativa destes. A partir disso, Mill assevera haver prazeres superiores e inferiores, e que, por conseguinte, o homem deve, em sua busca, primar pela experimentação dos prazeres superiores. Leia-se a seguinte citação, extraída do capítulo II, página 188, de “Utilitarismo”:

“[...] não se conhece nenhuma teoria epicurista da vida que não atribua aos prazeres intelectuais, aos prazeres da sensibilidade, da imaginação e dos sentimentos morais um valor mais elevado como prazeres do que os alcançados pela mera sensação. É preciso admitir, entretanto, que em geral os escritores utilitaristas reconheceram a superioridade dos prazeres mentais sobre os corpóreos principalmente pela maior permanência, maior segurança, pelo menor custo, etc., dos primeiros. [...] É perfeitamente compatível com o princípio da utilidade reconhecer o fato de que algumas espécies de prazer são mais desejáveis e mais valiosas do que outras.

¹¹ Leia-se, a título de complementação e para aprofundar-se no assunto: BURNE, P. **Bentham and the utilitarian principle**. [S.l.]: [s.n.], 1949.

¹² MILL, John Stuart. **A liberdade – Utilitarismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Enquanto na avaliação de todas as outras coisas a qualidade é tão levada em conta quanto a utilidade, seria absurdo supor que a avaliação dos prazeres dependesse unicamente da quantidade.”

Mill, ainda, muito pertinentemente, argumenta contra o fato de os homens, em sua maioria, se entregarem aos prazeres inferiores, tentando explicá-lo (MILL, 2000, p. 192):

“Os homens perdem suas aspirações elevadas como perdem seus gostos intelectuais porque não têm tempo nem oportunidade para satisfazê-las; e se entregam a prazeres inferiores não porque deliberadamente os preferam, mas porque ou são os únicos a que têm acesso, ou são os únicos de que são capazes de desfrutar por algum tempo.”

1.5 – Da Intencionalidade

A intencionalidade, no que tange a Bentham, não é uma questão de tamanha relevância, no entanto, é importante que se observe: esta é válida e palpável para análise na medida em que se há provas materiais da intenção do agente.

A despeito desse caráter de relevância, digamos, diminuído, Bentham apresenta explicações sobre a intencionalidade. Diz, por exemplo, que a intenção pode estar ligada ao próprio ato e/ou às consequências dele; do que decorre: uma intenção pode se manifestar apenas no ato e produzir consequências não intencionadas, como pode se manifestar só nas consequências, como pode manifestar-se nos dois pontos.

Por conseguinte, Bentham apresenta uma detalhada classificação para as ações e suas consequências quando ditas intencionais. Embora palpável, tal classificação não se nos apresenta tão interessante a ponto de precisarmos adentrar nela.

A grande conclusão advinda dessas análises, isto é, de que a intenção incorre de maneiras diferentes dependendo dos casos, é que a intenção não pode ser dita boa ou má, mas, de modo figurativo, apresentar-se boa ou má a partir de sua estreita relação com sua causa.¹³

1.6 – Dos motivos e sua natureza

Pelo fato de observarem bem e darem exímia importância aos eventos que acompanham uma ação (como se nos foi apresentado o quesito da intencionalidade da ação), os utilitaristas são também chamados de consequencialistas. Aqui, insere-se também a questão dos motivos e suas nuances.

Bentham assevera que não se podem classificar os motivos em bons ou maus; sensato seria dizer que eles podem ser figurativamente bons, neutros ou maus, isso porque há de levar-se em conta sua progressão, ou seja, ao que levam.¹⁴ Um mesmo motivo pode conduzir tanto a um ato de consequências boas quanto a um ato de consequências más; assim, dependendo das consequências provenientes do ato que o motivo gerou, das circunstâncias em que desembocaram, (sabendo-se que essas circunstâncias se orientarão neste sentido: se ressaltarem a geração de prazer, o motivo terá um sentido figurativo bom, caso contrário, o motivo terá um mau sentido figurativo. A materialidade está intimamente ligada à geração de prazer e dor.) o motivo poderá ter um sentido figurativo bom, neutro ou mau.

1.7 – Síntese e retomada do modelo de indivíduo de Bentham

¹³ No capítulo “Of Intentionality” (Da Intencionalidade), constado do livro *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, Jeremy Bentham, ao final, conclui: “*A man’s intention then on any occasion may be styled good or bad, with reference either to the consequences of the act, or with reference to his motives*”. Traduzimos, por nós mesmos, para: A intenção de um homem, seja qual for a situação, há de ser considerada boa ou má segundo as consequências do ato ou as razões que lhe moveram.

¹⁴ “The general principle underlying this doctrine [Utilitarianism], as defined by Bentham and Mill, is that is the consequences are good the act is right and if the consequences are bad the act is wrong.” SINGER, Marcus G. 1977, p. 67.

O indivíduo, como superficialmente foi dito no ponto 1.1, é um ser que infinitamente faz cálculos, por isso, dizemo-lo “calculador”, pois, a toda hora, está recorrendo ao método de soma de prazer ou dor¹⁵, para, tendo conhecimento de seus respectivos valores (intensidades), saber como agir, como se comportar, como proceder, etc. A partir dos cálculos, o indivíduo verá se determinada ação proporcionará mais prazer ou dor. Proporcionando mais prazer que dor, ou tão somente prazer, dizemo-la boa, ou que deva ser promovida, já que tende a fomentar a felicidade; proporcionando mais dor que prazer, ou tão somente dor, dizemo-la má, ou que deva ser impedida, já que compromete o edifício da felicidade, seja de uma única pessoa ou mesmo de um grupo.

Cumpra-nos dizer que, para fins de análise política, o que existe é o indivíduo considerado na ontológica dinâmica da busca do prazer e fuga da dor. Esses *dois senhores soberanos* mantêm estreita relação com o homem: frise-se, pois, esse pilar da filosofia utilitarista.

Torne-se claro, portanto, neste ponto, que o indivíduo calculador é o que será posto em análise quando do estudo da moralidade e da legislação em Bentham, por isso dizemos que para fins políticos, este é o modelo de indivíduo a que devemos recorrer a todo instante. O legislador, bem como o ser humano que pratica ações em âmbito individual, guiar-se-á, obviamente, pelo dado modelo. Tolher a dor e promover o prazer é a máxima do legislador.

2.0 – Definição de Ética

Importante que se diga, antes de qualquer definição, que a ética também há de se orientar segundo o princípio da utilidade, e que não há, na filosofia utilitarista de Bentham, diferenciação quanto aos termos ética (*ethics*) ou moral (*morals*); estes são aplicados indistintamente ao longo de seus escritos.

A ética, amplamente falando, pode ser definida como a arte de direcionar as ações humanas em geral para a produção da maior felicidade possível ao grupo cujos

¹⁵ Este método é, minuciosamente, abordado no ponto 1.4.

interesses estão em vista¹⁶. Assim Bentham define ética, e elenca dois subconceitos: o da ética privada e o da arte do governo. Como o homem, quando pensa em ética, pode tencionar a produção da maior felicidade tendo em vista seus próprios atos ou os atos de terceiros, Bentham viu por bem chamar de “ética privada” a arte de orientar seus próprios atos nesse sentido, e quando o escopo da utilidade recai sobre atos terceiros, chamou a isso de “arte de governar”. Dividiu-se, ainda, esta “arte” em “legislação” (quando a “arte de governar” observa-se em práticas, essencialmente, de caráter permanente) e “administração” (quando se tem um caráter temporário).

O legislador, bem como em geral os governantes, é um eminente responsável na promoção da felicidade da comunidade. Essa figura atuará, pois, punindo os atos perniciosos (quando lhe é devido) e recompensando, em alguns casos, os atos benéficos.

2.1 – Casos em que não cabe punir

Nossa responsabilidade mor, neste estudo, é ressaltar os limites entre a moral e a legislação, por isso, compete-nos expor as margens da legislação, isto é, até onde pode – ela – interferir.

Tocando-se, outra vez, na questão da materialidade das ações e suas consequências, elenca-se a existência de três tipos de ação: (1) as ações em que o homem gera prazer ou dor para si mesmo, (2) as ações em que o homem gera prazer ao próximo e (3) as ações em que o homem gera dor ao próximo. O legislador deverá atuar de modo a banir o terceiro tipo de ação, já que é preocupação dele o edifício da felicidade.

Por que não atuar no segundo tipo? Ora, se o prazer deve ser promovido, se há algo que o legislador possa fazer em relação a essas ações, é recompensar quem as pratica. No mais, tolhê-las seria sacrificar a comunidade e o maior interesse do homem: a busca pelo prazer.

¹⁶ Tradução nossa. **An introduction to the principles of morals and legislation**, chapter “Of the limits of the Penal Branch of Jurisprudence”, p. 225: “II. Ethics at large may be defined the art of directing men’s actions to the production of the greatest possible quantity of happiness, on the part of those whose interest is in view”.

Por que não atuar no primeiro tipo? Esse tipo de ação, como veremos detalhadamente mais adiante, recairá sob o campo da ética privada, e essa, como o próprio termo enuncia, recolhe-se sobre uma pessoa de forma individual. Não constitui interesse da legislação intervir nessas questões, além do que são casos muito estritos que, se comparados ao todo, são ínfimos e, ainda, constituiriam um empecilho à liberdade individual.

No que tange à punição, cumpre-se enfatizar que esta constitui um *ato pernicioso*, um *mal*; assim, “uma punição só pode ser admitida na medida em que abre chances no sentido de evitar um mal maior”¹⁷. A saber: ter conhecimento de quais atos devam ser punidos é, portanto, fundamental¹⁸.

Bentham evidencia, então, os casos gerais em que infligir punição, logicamente, não seria admitido:

(1) Quando não houver motivo para a punição, ou seja, quando não houver nenhum prejuízo a evitar, pelo fato de o ato em seu conjunto não ser pernicioso.

(2) Quando a punição só pode ser ineficaz, ou seja, quando a mesma não pode agir de maneira a evitar o prejuízo.

(3) Quando a punição for inútil ou excessivamente dispendiosa; isto aconteceria em caso de o prejuízo produzido por ela ser maior do que o prejuízo que se quer evitar.

(4) Quando a punição for supérflua, o que acontece quando o prejuízo pode ser evitado – ou pode cessar por si mesmo – sem a punição, ou seja, por um preço menor.¹⁹

¹⁷ BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**, p. 65.

¹⁸ O que exige, numa extensão desse raciocínio, um Código Penal longo, detalhado, claro, que leve em consideração as consequências do ato pernicioso (não faltando, pois, com o método de soma de prazer e dor), com todos os delitos previstos, para que se saiba, a longa vista, o que é ilícito, e, portanto, deve ser punido.

¹⁹ BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**, p. 65.

2.2 – Âmbitos da ética e da legislação

Quando se põem lado a lado as definições de ética privada e legislação, decorre a seguinte observação: *embora os atos com os quais os dois devem ocupar-se sejam convergentes em grande medida* – isto é, o objetivo da ética privada e da legislação é um só: o edifício da felicidade; a ética privada incide sobre cada indivíduo e suas ações: da mesma forma a legislação –, *não são perfeita e completamente os mesmos*. Ao que Bentham evidencia:

Todo ato que promete ser benéfico, em seu conjunto, para a coletividade (incluindo a própria pessoa), todo indivíduo deve praticá-lo por si mesmo; todavia, o legislador não tem o direito de impor à pessoa individual a prática de cada um desses atos. Analogamente, todo ato que promete ser prejudicial, em seu conjunto, à coletividade (incluindo a própria pessoa), todo indivíduo deve abster-se dele por si mesmo; entretanto, daqui não segue que o legislador tenha o direito de proibir à pessoa individual a prática de cada um desses atos²⁰.

Deste pensamento se infere que o legislador não há de interferir em muitas questões relativas aos atos, sejam benéficos ou perniciosos. Observados os âmbitos sobre os quais esses atos recairão, nota-se que o legislador não deve adentrar nas questões que dizem respeito tão somente à pessoa individual. O máximo que poderia aplicar a esses atos individuais e de âmbito, outrossim, singular, seria o aumento da eficácia da ética privada, pois interferir incisivamente nisso não lhe é devido, cabendo tal ponto à moralidade. Além disso, podemos lembrar os casos em que não cabe punição, explanados no ponto anterior.

O legislador, portanto, deve ocupar-se com os atos que, *conjuntamente*, recaem sobre o âmbito da *coletividade*.

A punição, como lhe é natural, utiliza-se da lei, tem suporte em todo o aparato legal, para que se efetive. Lembre-se sempre que esta é uma dor, e por isso, deve-se evitá-la, apenas sendo julgada acertada quando se tem em vista um prazer calculado maior. O aparato que a moralidade usa para coibir os atos que vão contra seus ditames fundamenta-se no conceito de sanção moral. Esta é normalmente exercida por um membro de destaque de um

²⁰ BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**, p. 71.

determinado espaço social, que através de simples atos, acaba coibindo o indivíduo que feriu a moral.

Ambas, moral e legislação, fundamentam-se e são regidas pelo mesmo princípio máximo norteador do Utilitarismo, o princípio da utilidade. Importante apenas que se atente: a moral restringe-se aos âmbitos onde não existe interação entre indivíduos ou onde há interação de forma positiva entre eles. Ao que acrescentamos: não havendo interações de forma negativa, deve a legislação não se imiscuir.

3.0 – Conclusão

Antes de tudo, deve-se dizer que Bentham encontra no homem dois senhores, o prazer e a dor, e que ele não se afasta desses, pelo contrário, segundo o prazer e a dor está-se guiando a todo instante. Aqui, encontra-se a ontologia do homem para Bentham, descobrimos o “ser”, no sentido de existir, do homem, e que tudo que há nele remonta a prazer e dor.

Bentham, de acordo com a natureza do homem, acaba por nos apresentar um princípio que servirá para orientar todos os homens e suas ações; esse princípio, o da utilidade ou da maior felicidade, será o responsável por, respeitando a natureza humana, aprovar (a partir da geração de prazer) ou desaprovar (a partir da geração de dor) cada ato.

Com suas observações sobre a ontologia, Bentham vem também nos oferecer uma perspectiva calculadora do homem. Então, o indivíduo para ele é um ser calculador. Pode-se perguntar “por quê?”. Ora, se se deve guiar a ação segundo sua tendência a gerar prazer ou dor, deve-se calcular, observando-se as circunstâncias de cada caso, qual ação respeita o princípio da maior felicidade e alcança seus objetivos. Esse cálculo é muito bem desenvolvido por Bentham, que esmiúça as possibilidades mil de cada ação, e, segundo sua preocupação em seguir a utilidade, apresenta um modelo para valorarmos o valor de cada prazer e dor.

Com isso, resumimos o modelo de indivíduo de Bentham, qual seja: o que existe é prazer e dor; o homem, constantemente fazendo cálculos, guiar-se-á por esses senhores, devendo praticar as ações que gerem, ou tenham tendência a gerar, prazer, e abster-se das ações que conduzam ou provoquem a dor.

Acrescente-se, outrossim, que Bentham levará sempre em conta as consequências da ação e sua particularização dependente do caso em que se aplicam ou encontram. Disso, e de outras elucubrações abordadas nos pontos 1.5 e 1.6, chega-se à conclusão de que não há ação em si boa ou má, apesar de haver ações que, normalmente, ou seja, na maioria das vezes em que ocorrem, geram consequências semelhantes. Por exemplo, geralmente o motivo benquerença conduz a atos que geram prazer. No entanto, isso não impede que haja atos movidos pela benquerença que geram consequências perniciosas ou dolorosas.

Passado isso, chegamos ao ponto chave deste nosso artigo: a moral e a legislação. Podemos perguntar: o que será a chave para entender a moral e a legislação? Novamente, responderemos: o princípio da utilidade. No entanto, aqui se insere o grande problema do limite entre essas duas personagens. O princípio da utilidade será tanto um guia para o indivíduo por si só, como um guia estatal. Viu-se, então, que ao legislador competem as relações conjuntas, assim, e ele não cabe a interferência em questões que não sejam relacionadas a mais de um indivíduo. Estas últimas ficarão com a moralidade. Se ficassem essas questões sob as mãos do legislador, surgiriam problemas de difícil solução, que afetariam frontalmente a liberdade individual, tão reivindicada quando do surgimento da filosofia utilitarista, o que complicaria a tarefa do legislador, e, como sugerido, lhe concederia poderes muito amplos, que abririam, sem mais esforços, espaço para uma intervenção estatal sem rédeas. Deixa-se, portanto, que apenas o princípio da utilidade oriente a pessoa individual²¹, e a moral cuide disso. Frisemos, por fim, frase do ponto 2.2, que brevemente define o limite da legislação: “O legislador [...] deve ocupar-se com os atos que, *conjuntamente*, recaem sobre o âmbito da *coletividade*”.

REFERÊNCIAS:

BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. v. 34. (Coleção os pensadores). BENTHAM, Jeremy. **An introduction to the principles of morals and legislation**. Edinburgh: William Tait, 1843. v. 1. (The works of Jeremy Bentham).

²¹ Acrescente-se também a noção da sanção moral.

- BENTHAM, Jeremy. **A fragment on ontology**. Edinburgh: William Tait, 1843. v. 8. (The works of Jeremy Bentham). BENTHAM, Jeremy. **A table of the springs of action**. Edinburgh: William Tait, 1843. v. 1. (The works of Jeremy Bentham).
- DIAS, Maria Cristina Longo Cardoso. **A medida da ética em Bentham**. [S.l.]: [s.n.], 2009.
- MILL, John Stuart. **A liberdade – utilitarismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BURNE, P. **Bentham and the utilitarian principle**. [S.l.]: [s.n.], 1949.
- SINGER, Marcus G. **Actual consequence utilitarianism**. Oxford: Oxford University Press, 1977.
- GOLDWORTH, Amnon. **Bentham's concept of pleasure: its relation to fictitious terms**. Chicago: The University of Chicago Press, 1972.

A NOÇÃO DE LIMITE: A BASE POÉTICA DA ÉTICA DE EPICURO

Renato dos Santos Barbosa¹

RESUMO

A ética epicurista se fundamenta na noção poética de limite (*péras/hóros*). O objetivo deste trabalho é apresentar a ética de Epicuro por meio da investigação dos textos em que a noção de limite é enfatizada. Epicuro também é partidário da equalização entre bom e belo (*kalòs kai agathós*) e partilha da noção de belo definida na *Poética* de Aristóteles. Esta noção se fundamenta nas noções de *péras* e *hóros* que, por sua vez, servirão de base para a ética Epicurista. O bem é identificado com o prazer (*hedoné*) e este não pode ser alcançado à revelia da consecução de uma vida bela. A felicidade depende da prática constante de observação dos limites do corpo e das possibilidades de atuação do homem na natureza. O artigo de P. De Lacy (1969) fundamenta esta interpretação. *Máximas Capitais*, *Sentenças Vaticanas* e as *Cartas a Heródoto* e a *Meneceu* são os textos de Epicuro que servem de base para o trabalho. A *Poética* de Aristóteles também se configura como texto importante, bem como os textos *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres de Diógenes Laércio*, *Epicurea* de H. Usener e o *De Rerum Natura* de Lucrecio. A partir da investigação das edições em grego destes textos, edição em latim no caso do *De Rerum Natura*, são delimitadas as passagens em que figuram os termos correspondentes à noção de limite.

Palavras-chave: Limite. Belo. Natureza. Ética.

RÉSUMÉ

L'éthique épicurienne se base sur la notion de limite (*péras/hóros*). L'objectif de ce travail est montrer l'éthique épicurienne par l'investigation des textes où la notion de limite est souligné. Épicure défend l'équation du bon et beau (*kalòs kai agathós*) et se soit servi de la notion de

¹ Bacharel, mestre e doutorando em Filosofia.

beau définie dans la *Poétique* d'Aristote. Cette notion se base sur les notions de *péras* et *hóros* que, aussi, servent de fondement par l'éthique épicurienne. Le bien est identifié avec le plaisir (*hedoné*) et ne peut pas être atteint sans la réalisation d'une vie belle. La félicité dépende d'une pratique constante d'observation des limites du corps et des possibilités d'actuation de l'homme dans la nature. Le travail de P. De Lacy (1969) fournit le fondement de cette interprétation. *Maximes Capitales*, *Sentences Vaticanes* et les *Lettres à Hérodote* et à *Ménécée* sont les principaux textes de ce travail. Aussi, la *Poétique* d'Aristote apparaît comme un texte importante, bien comme les textes *Vies et Doctrines des Philosophes Illustres* de Diogène Laërce, *Epicurea* de H. Usener et le *De Rerum Natura* de Lucrèce. À partir de l'investigation de las éditions en langue grecque de ces textes, édition en latin dans le cas du *De Rerum Natura*, son délimité les passages que figurent les mots relatives à la notion de limite.

Mots-clés : Limite, Beau, Nature, l'Éthique.

Als ästhetisches Phänomen ist uns das Dasein immer noch erträglich, und durch die Kunst ist uns Auge und Hand und vor Allem das gute Gewissen dazu gegeben, aus uns selber ein solches Phänomen machen zu können. (Nietzsche, Die fröhliche Wissenschaft § 107)

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da leitura de uma das mais precisas interpretações do epicurismo antigo, a saber, o artigo de P. De Lacy (1969) intitulado *Limit and variation in the Epicurean philosophy*. Para De Lacy, a doutrina dos limites é um tema que unifica a filosofia epicurista². Seguimos na esteira desta interpretação e relacionamos as teses de Epicuro sobre as noções de belo e limite com o texto *Poética* de Aristóteles, mostrando que a noção de belo definida por este último na *Poética* se fundamenta nos conceitos de *péras* e *hóros* (ambos traduzidos por limite). Afirmamos também que as indicações sobre o belo que temos nos

²Cf. 1969, p.113

textos remanescentes de Epicuro se fundamentam sobre a noção de limite, guardando, por isso, semelhanças com as teses de Aristóteles. Sustentamos, ainda, que esta noção de belo percorre toda a ética epicurista e a fundamenta. O objetivo deste artigo é mostrar que a ética epicurista está alicerçada sobre a noção de belo e, conseqüentemente, sobre a noção de limite.

Além do texto de P. De Lacy, que nos serve de guia interpretativo, nos serviremos principalmente do texto *Vidas e Doutrinas dos Filósofos ilustres* de Diógenes Laércio (DL), cujo décimo livro é dedicado à filosofia epicurista e em que constam as três cartas de Epicuro (*Heródoto, Pítocles e Meneceu*) e as *Máximas Capitais* (MC). Também utilizaremos a *Poética* de Aristóteles, a compilação de Hermann Usener intitulada *Epicurea* (Us) e o *De Rerum Natura* de Lucrecio (DRN).

O trajeto deste artigo parte da constatação epicurista de dois níveis de compreensão da *phýsis*: o nível dos elementos constituintes e o nível dos corpos constituídos. Estes níveis são caracterizados com a intenção de mostrar que o estudo da natureza (*physiología*) epicurista sustenta uma ética dos limites e, por isso, uma ética-poética. Depois apresentamos a noção de belo estabelecida por Aristóteles e Epicuro e, por fim, como esta noção pode, por sua contiguidade com a noção de bem, fundamentar a ética epicurista.

2 O ILIMITADO E O LIMITADO

A primeira questão a ser colocada é: como o atomismo epicurista harmoniza a visão de que o todo é sem limites (*apeirón*) com uma ética baseada na noção de *péras* (limite)? Podemos acrescentar outra questão: onde estaria assegurada ontologicamente a compreensão ética de uma vida segundo limites? Para responder a estas perguntas é preciso considerar os níveis de compreensão da *phýsis* apresentados por Epicuro.

Há dois âmbitos naturais com características diferentes³, a primeira, acessada somente pelo pensamento, abarca os elementos que compõe a natureza; a segunda é o fruto das composições desses elementos primordiais, aparecendo sob os mais diversos fenômenos acessíveis pela sensibilidade. Podemos chamar a primeira de nível elementar e a segunda de nível cósmico ou dos compostos.

Infinitude, imperecibilidade, ausência de qualidades acidentais, necessidade, movimento eterno e existência, no sentido mais abrangente do termo, são características do

³Sobre essa distinção ver SEDLEY, 1988.

nível elementar e constituinte; enquanto que finitude, percibibilidade, presença de qualidades acidentais, casualidade, movimento intermitente e existência relativa são características do nível cósmico ou dos corpos compostos.

Quando Epicuro diz “o todo é infinito” (DL, X, 42) ele se refere à infinidade dos átomos e do vazio e, portanto, ao nível elementar. Por outro lado, quando afirma que “um mundo (*kósmos*) é uma porção circunscrita (*periéchousa*) do universo ... destacado do infinito” (DL, X, 88), está se referindo ao nível cósmico ou dos corpos compostos.

Em textos como o *De Rerum Natura* de Lucrécio (1988) é possível perceber a tensão entre uma interpretação em que a natureza parece caótica e outra em que reina a harmonia natural. Expressões como “Tudo o que existe é ilimitado” (DRN, I, 960) coexistem com versos que cantam a harmonia e a regularidade da natureza: “tudo aparece encerrado dentro de certos limites” (II, 510). Esta aparente contradição se explica pela diferença de âmbito natural a que cada verso se refere. O primeiro verso citado se refere ao nível dos elementos e o segundo ao dos compostos.

É necessário compreender estas diferentes abordagens físicas para, por sua vez, entender os lastros da ética epicurista⁴. Respondendo à primeira questão posta, é preciso dizer que, embora o todo seja infinito, o mundo em que o homem vive é limitado e sua cognição é feita a partir dos limites das formas dos corpos compostos. Respondendo à segunda questão, a ética de Epicuro se sustenta no segundo nível ontológico da *phýsis*, no nível dos compostos e suas características acima descritas. Uma vez que os limites dos corpos asseguram sua existência, podemos pensá-los e lidar com as limitações a que estamos sujeitos enquanto compostos corpóreos.

3 VIDA BOA E BELA

Uma vez compreendido que a física atomista sustenta uma ética dos limites, devemos considerar as bases poéticas desta ética. Esta visão – uma ética-poética – está ancorada na relação existente entre as noções de limite e de belo. A pergunta aqui é: o que, no epicurismo, condiciona a excelência do homem?

⁴Diferentemente do atomismo pré-socrático, o mundo fenomênico não é apenas *nómos* (convenção), mas um nível ontológico diferenciado. Para esta discussão entre os modelos de atomismo antigo ver Morel, 1996, que inclusive defende esta compreensão de dois níveis ontológicos também no atomismo de Demócrito.

Infelizmente não dispomos de uma das melhores obras de Epicuro, segundo Diógenes Laércio: *Peri Mousikés (Sobre a música)* (DL, X, 28⁵). No entanto, podemos inferir que tratava não só de música, mas também de poesia⁶. Diógenes de Tarsos nos informa nas *Lições Seletas* que Epicuro dizia que “somente o sábio discorrerá acertadamente sobre a música e a poesia” (DL, X, 120). O sábio é aquele que vive segundo os limites da vida. Somente quem conhece os limites pode falar bem sobre música, pois vive sob a noção de *péras* (limite) e sua vida se apresenta como uma obra de arte equilibrada e harmônica⁷.

A noção de belo que percorre a ética de Epicuro é semelhante a de Aristóteles na *Poética*:

O belo – ser vivente ou o que quer que se componha de partes – não só deve ter essas partes ordenadas, mas também uma grandeza que não seja qualquer. Porque o belo consiste na grandeza e na ordem (*megéthei kai táxei*), e portanto um organismo vivente, pequeníssimo, não poderia ser belo (pois a visão é confusa quando se olha por tempo quase imperceptível); e também não seria belo grandíssimo (porque faltaria a visão do conjunto, escapando à vista dos espectadores a unidade e a totalidade; imagine-se por exemplo um animal de dez mil estádios...) [...] assim também os mitos devem ter uma extensão bem apreensível pela memória. [...] O limite (*hóros*) imposto pela própria natureza das coisas é o seguinte: desde que se possa apreender o conjunto, uma tragédia tanto mais bela será quanto mais extensa. (*Poética*, VII, 1450b-1451a).

Nesta passagem, Aristóteles estabelece duas condições para algo ser predicado como belo: 1. suas partes devem ser ordenadas, obedecendo cada parte os limites uma da outra. 2. Ser limitado em grandeza (nem grande nem pequeno demais), dado que a possibilidade do

⁵Também dispomos de comentários sobre as origens da música presentes no poema *De Rerum Natura* do discípulo Lucrécio: “Muito antes de poderem os homens celebrar com um canto os versos harmoniosos e alegrar os ouvidos, imitaram-se com a boca as vozes límpidas das aves. E os silvos dos Zéfiros passando pelo oco dos cálamos ensinaram os lavradores a tirar os primeiros sons das escavadas canas. Depois, a pouco e pouco, aprenderam as doces queixas que derrama a flauta, tocada pelos dedos dos cantores, a flauta descoberta através dos bosques desviados, das florestas e dos matos, pelos desertos lugares que frequentam os pastores em seus divinos ócios. Assim, lentamente, o tempo apresenta cada uma das coisas e a razão o traz às regiões da luz”. (DRN, V, 1380)

⁶É possível inferir a presença da literatura nas abordagens sobre a música a partir de como ela é discutida na República de Platão: -incluí na música a literatura, ou não? - Decerto (República, 376 e). Cf. Nota 54 de Maria Helena da Rocha Pereira em PLATÃO (1993).

⁷Esta relação já era conhecida desde o século V a.C. Platão faz referência n'A República (400b) a um mestre de música ateniense chamado Dâmon que tratou a relação entre música e ética. O próprio Platão também aborda essa relação. Cf. nota 63 em PLATÃO (1993).

espectador ter uma visão de conjunto é determinante para algo ser qualificado como belo. Sendo assim, algo desordenado ou de limites indiscerníveis não é belo. O limite (*hóros*)⁸ imposto pela natureza das coisas é justamente o de sua apreensão.

O belo (*kalós*) de Epicuro não é *em si*, assim como não é *em si* o belo de Aristóteles. Na definição deste último, o belo só se atualiza se forem consideradas as condições de observação. Epicuro, por sua vez, diz: “Odeio a beleza e aos que tolamente a admiram quando não produz prazer algum”⁹ (512 Us.). Aristóteles concorda com estes dizeres quando afirma que *hedoné* acompanha a contemplação de imagens perfeitas, da melodia e do ritmo (*Poética*, IV, 1448b). Epicuro reduz o belo ao campo da imanência e ao que proporciona o prazer, rejeitando, assim, as teses dos “amigos das ideias”¹⁰. Fazendo isso, sintoniza o belo ao *télos* da ética epicurista: *hedoné*. O belo não difere do bom, ou seja, o prazer é belo. Uma vida regida pelas características da beleza é uma vida boa. Se considerarmos isso, compreenderemos todos os preceitos epicuristas que incitam a moderação.

No Epicurismo há uma correlação entre prazer (*hedoné*) sabedoria (*phrónesis*), beleza (*kalós*) e justiça (*díkaios*). “Não é possível uma vida prazerosa (*hedéos*) se não se vive com sabedoria, beleza (*kalós*) e justiça, nem é possível uma vida sábia, bela e justa se não se vive prazerosamente”. (*Máximas Capitais*, V). Uma vida boa (prazerosa) é uma vida de observação dos limites. Sabedoria, beleza e justiça têm em comum a noção de limite (*péras*). A justiça é bela e boa porque partilha da noção de limite que é comum à sabedoria (*phrónesis*) e também ao belo. O mesmo vale para a *phrónesis* que só se configura como tal na regulação dos excessos. E como vimos, o belo se caracteriza pela limitação da grandeza e ordenação das partes. A investigação da natureza ensina ao sábio o que é da ordem do limitado e o que é da ordem do ilimitado (*ápeiron*). As excelências são da ordem de *péras*. Não se pode viver agradavelmente se não vivermos de modo harmônico, obedecendo aos limites naturais. “A excelência é a única coisa inseparável do prazer” (DL, X, 138): A intemperança, o medo, a feiura, enfim, o vício, podem ser separados do prazer, mas não a *areté*.

O jovem Meneceu ansiava por viver de modo belo. Sabendo disso, Epicuro o adverte acerca das condições para a consecução de seu objetivo. Para alcançar a vida bela é

⁸Nas *Máximas Capitais* XI e XV, Epicuro utiliza o termo *hóros* para falar dos limites dos sofrimentos e das riquezas.

⁹Em grego: προσπτύω τῷ καλῷ καὶ τοῖς κενῶς αὐτὸ θαυμάζουσι, ὅταν μηδεμίαν ἡδονὴν ποιῇ. Athenaeus XII, 547a.
¹⁰ “Os amadores de audições e de espetáculos encantam-se com as belas vozes, cores e formas e todas obras feitas com tais elementos, embora o seu espírito seja incapaz de discernir e de amar a natureza do belo em si” (PLATÃO, 1993, 476b).

necessário meditar preceitos, esforçar-se, lapidar-se. “Põe em ação os preceitos que te comuniquei ininterruptamente e medita, com a nítida consciência de que eles são os elementos fundamentais de uma vida bela” (DL, X, 123). Na ausência de castigos *post mortem*, nem de deuses vingativos, o motivo para se levar uma vida excelente, mesmo em situações desvantajosas, é a poetização da vida, ou seja, a produção de uma vida bela.

O tema da vida bela volta à tona no passo 126 da *Carta a Meneceu*, mas agora acompanhado da consideração da morte bela (*kalós apothnéskein*).

Quem aconselha o jovem à bela vida (*kalós zén*) e o velho à morte bela (*kalós katastréphein*), fala insensatamente, não só porque a vida é desejável, mas também porque a meditação (*meléten*) sobre uma vida bela coincide com a meditação sobre uma morte bela (DL, X, 126).

Nessa passagem a vida bela aparece associada à morte bela. A vida bela não é vetada aos velhos, tampouco a morte bela é vetada aos jovens. A meditação (*méleten*) sobre a vida segundo padrões de ordenação e grandeza é ao mesmo tempo uma meditação sobre a morte bela. A meditação sobre a morte nos mostra que morremos constantemente, na mesma medida em que vivemos. Mostra-nos que não há o que temer na morte. Mas esse saber sobre a morte não deve ser estímulo para a deserção da vida. Pelo contrário, deve servir para nos empenharmos na meditação de uma vida comedida, que preserve o corpo e a alma. Uma morte bela decorre da compreensão dos limites naturais, nos quais e pelos quais se vive e morre.

4 LIMITE E BEM

Epicuro usa dois termos para se referir à ideia de limite: *péras* e *hóros*. Ambos são utilizados indiscriminadamente com o sentido de limite. A questão que nos move neste tópico é: de que modo Epicuro aplica estas noções de limite ao bem?

A maior parte dos textos em que estes termos figuram se encontram nas *Máximas Principais* (*Kýruai Dóxai*). Eles se referem, sobretudo, aos limites dos desejos e dos prazeres. Epicuro deixa claro que o prazer tem, por natureza, limites determinados.

O prazer carnal não cresce quando o sofrimento devido à necessidade é afastado, mas somente varia. O limite (*tò péras*) dos prazeres da alma resulta do cálculo

racional dos próprios prazeres e das emoções afins a eles, causas habituais dos maiores temores do espírito. (MC, XVIII)

O prazer é bom e belo e, enquanto tal, tem grandeza e ordem determinadas. O prazer da carne não aumenta além do experimentado depois que a dor é afastada. No entanto, os desmedidos, supõem a infinitude dos prazeres por desconhecerem os limites da natureza. A vida do vicioso é desprovida de beleza, portanto, desprovida de bem, de justiça, de sabedoria. Ou seja, o que o homem vicioso opina que é prazer, na verdade é dor. Porque o prazer é pontual, limitado, bem ordenado.

A magnitude do prazer atinge seu limite (*hóros toû megéthous tôn hedonôn*) na remoção de todo sofrimento. Quando o prazer está presente, durante todo o tempo em que ele permanece não há dor nem no corpo, nem na alma, nem nos dois. (MC, III)

Epicuro, nesta máxima, parece responder a uma dúvida sobre a natureza do bem: o bem é duplo? Um para a alma e um para a carne? A resposta, como se deriva da interpretação da máxima, é negativa. Quando o prazer está presente, seja em que parte for, na alma ou no corpo, não existe dor. Não é possível sentir dor e prazer ao mesmo tempo. Esta perspectiva segue o mesmo prisma da interpretação do belo por Aristóteles na *Poética*, o belo é ordenado (*táxei*), é todo (*tò hólon*), é uno (*tò hén*), embora composto de partes¹¹.

A opinião dos dissolutos sobre aquilo que gera prazer, os faz perseguir causas infinitas para produção de prazeres supostamente infinitos. Como afirma Epicuro:

Se as causas dos prazeres dos dissolutos libertassem o pensamento de tais pessoas do temor suscitado pelos fenômenos celestes, pela morte e pelos sofrimentos, e se ainda lhe ensinassem os limites dos desejos (*tò péras tôn epithymiôn*), nunca teríamos razões para censurá-los, pois estariam cumulando-se de toda espécie de prazeres e seu corpo e sua alma nunca experimentaríamos sofrimentos, que são o mal da vida. (MC, X)

No entanto, se estas causas de prazer produzissem uma vida bela, sem temor, limitada em ordem e grandeza, seriam, pois, a melhor das causas e produziriam a melhor das vidas. Mas

¹¹Cf. *Poética* 1451^a

não produzem uma vida bela e não afastam o sofrimento. Acima de tudo não ensinam a ter os desejos limitados. Se a procura de riquezas, por exemplo, para se obter prazer, for conforme a natureza, então é limitada e fácil de conseguir. Mas desejar se adequar à opinião da multidão a respeito do que devemos possuir, é assegurar a própria insatisfação. Isso acontece porque a opinião é da ordem do ilimitado, do impreciso, enquanto que o conhecimento é da ordem do limite e do preciso¹².

Assim, Epicuro chega a mesma conclusão que os pitagóricos, que segundo Aristóteles na *Ética a Nicômaco*, diziam que “o mal pertence à classe do ilimitado e o bem à do limitado” (EN, 1106b. 30)¹³.

Quem aprendeu a conhecer os limites da vida (*ho tà pérata tou bíou*) sabe que aquilo que remove o sofrimento devido à necessidade e torna a vida completa é fácil de obter; sendo assim, não há necessidade de ações que envolvam luta. (MC, XXI)

O bem é harmônico, quem se põem no seu encaixe o obtêm sem luta (*agônas*). *Hedoné*, assim como o belo, não é dividido em si mesmo, é uno, pois não comporta sedições (corpo contra alma, alma contra corpo). O prazer é atômico, impartível, todo, limitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de belo subjaz a toda recomendação ética de Epicuro posto que foi forjada a partir da compreensão do conceito de limite. Aristóteles, como vimos, também molda o seu conceito de belo a partir das noções de *péras* e *hóros*. Do mesmo modo que estes filósofos concebem o belo, o bem é alcançado ao se viver em constante reflexão sobre os limites da natureza. Uma vida excelente é, portanto, uma vida que respeita os limites do corpo e da sociabilidade. Dito de outro modo, uma vida boa é uma vida bela.

A teoria atomista, ao postular a infinitude dos átomos e do vazio, não reduz as possibilidades de explicação dos fenômenos naturais apenas às relações entre átomos no vazio. Esta teoria permite pensar uma teia de causas que podem ser mapeadas a partir dos átomos e, por isso, permite realizar uma interpretação ascendente - dos átomos para os compostos - e, ao mesmo tempo, permite interpretar o mundo a partir de causalidades

¹²“A riqueza conforme a natureza é limitada (*hóristai*) e fácil de obter; a requerida pelas opiniões vãs estende-se ao infinito” (MC, XV).

¹³ *Tò gàr kakòn apeírou hós hói Pythagóreioi eikazon tò d’agathòn tou peperasménou*
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 15, Maio, 2017, 123-133.

horizontais¹⁴, ou seja, na relação estabelecida entre corpos compostos. Por isso, como vimos, é possível pensar uma ética fundamentada no conceito de limite.

Uma vez que a ética epicurista nega a transcendência, é concebível imaginar que muitos sentiriam a ausência de um sentido maior para se viver. Para estes Epicuro aconselha uma vida bela, cujo sentido último é o de realizar o mais belamente possível a narrativa da vida humana. O prazer, por si só limitado, configura-se como guia do homem em direção a uma vida bela. Em suma, viver belamente é o mesmo que viver segundo limites naturais que, por sua vez, é o mesmo que o bem do homem e, por fim, o mesmo que o prazer.

REFERÊNCIAS:

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Rosá. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. **Poética**. Tradução, comentários e índices analítico e onomástico de Eudoro de Souza. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DE LACY, P. *Limit and variation in the Epicurean philosophy*. **Phoenix**, nº23, 1969, p. 104-113.

DIÓGENES LAÉRTIOS. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Trad. Mário da Gama Kury. 2ª ed. Brasília: UNB, 2008.

LUCRÉCIO. **Da natureza**. In: EPICURO. et al. Trad. Agostinho da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LUCRECIO. *De la naturaleza*. Trad. Eduard Valentí Fiol. Barcelona: BOSCH, Casa editorial, S.A., 1976.

MOREL, P.-M. *Démocrite et la recherche des causes*. Paris: Klincksieck, 1996.

NIETZSCHE. *Die fröhliche Wissenschaft*. 1882. Disponível em: <<http://gutenberg.spiegel.de/buch/die-frohliche-wissenschaft-3245/5>> acesso em: 14 de Março de 2017.

PLATÃO. **Replública**. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 7ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

SEDLEY, D. “*Epicurean Anti-Reductionism*”. **Matter and Metaphysics**, Barnes, J.; Mignucci, M. (Ed.). Nápoles, Bibliopolis, 1988 (p. 295-327).

¹⁴Cf. SEDLEY, 1988, p. 317.

USENER, H. *Epicurea*. Stuttgart: E. G. Teubner, 1966.

HABERMAS E A ÉTICA DO DISCURSO

Edimar Inocencio Brígido¹

RESUMO

O propósito desta pesquisa consiste em demonstrar de que modo o filósofo Jürgen Habermas propõe uma nova abordagem ética pautada pelo discurso. Inicialmente, investigaremos a filosofia da linguagem, percorrendo os aspectos centrais do novo paradigma filosófico contemporâneo. Posteriormente, a atenção se volta para a análise da teoria desenvolvida por Habermas a respeito do agir comunicativo e, finalmente, a partir de uma ideia da argumentação que envolve o discurso, pretendemos destacar a conexão existente entre os discursos e as ações, conceitos que servem de base fundamental para a defesa da ética do discurso e para a promoção da democracia.

Palavras-chave: Linguagem. Ética. Discurso. Agir. Habermas.

RÉSUMÉ

Le propos de cette recherche sera démontrer de quelle façon J. Habermas analyse l'éthique de discours. Premièrement, nous analyserons la philosophie du langage, en suivant l'attention vers pour l'analyse de la théorie déployée par lui sur l'agir communicatif et, finalement, à travers d'une idée de l'argumentation que recouvre le discours, nous prétendons démontrer la connexion existante entre les discours et les actions. Ainsi, l'objectif de ce travail consiste analyser de manière que ce philosophe contemporain examine l'éthique dans la perspective de discours.

Mots-clé : Langage. Éthique. Discours. Agir. Habermas.

¹ UNICURITIBA

INTRODUÇÃO

O interesse pela linguagem é uma característica da filosofia contemporânea, reunindo várias escolas, da hermenêutica à filosofia analítica, do estruturalismo à pragmática. Desde o final do século XIX, os filósofos acreditaram que todos os problemas da filosofia são problemas decorrentes do mau uso da linguagem. Sendo assim, a análise lógica e cotidiana da linguagem passa a se tornar um lugar privilegiado para a pesquisa filosófica. Com a chegada da conversão linguística, a partir da *linguistic turn* do início do século XX, afirmou-se de vários modos que existe uma relação intrínseca e fundamental entre a filosofia e a linguagem: abre-se, doravante, um amplo e desafiador campo de investigação que vai reunir filósofos e linguistas.

É a partir da *linguistic turn* que os filósofos Apel e J. Habermas vão desenvolver suas teorias decorrentes da relação intersubjetiva que se efetiva entre os falantes. Eles consideram a Virada Linguística um acontecimento sem retorno para a filosofia. Habermas não quer discutir somente as sentenças e o raciocínio lógico das estruturas da linguagem, mas pressupõem algo além da objetividade. Ele passa a considerar a linguagem prática intersubjetiva, em que existe uma interação entre os usuários, entre ouvintes e falantes. São os recursos linguísticos empregados pelos agentes do discurso, que podem gerar conflito ou entendimento, que interessam à Habermas.

O pensamento deste filósofo encontra-se situado no segundo momento da virada linguística. Suas ideias revelam uma preocupação com a ação e o discurso, em que ambos conectados possuem a capacidade de influenciar o pensamento contemporâneo, promovendo o entendimento e fortalecendo a democracia. Sendo assim, inaugura-se uma ética pautada no discurso, isto é, na interação entre os usuários da linguagem, na prática da comunicação. A intenção das linhas que seguem residem no desejo de analisar o trabalho desenvolvido por Habermas, com a finalidade de compreender como ele estabeleceu uma nova ética a partir das relações discursivas (*diskursethik*), contribuindo de forma inequívoca com o cenário social e político atual.

1 A FILOSOFIA DA LINGUAGEM

Em cada período da filosofia, seja ele antigo, medieval ou moderno, a filosofia se ocupou de algum modo em fixar seu olhar em um conhecimento determinado, dando ênfase em um tema específico. Deste modo, acredita-se que a linguagem sempre ocupou um espaço de segunda relevância na tradição filosófica. Esta posição só será superada a partir do fim do século XIX e início do século XX, com a chamada virada linguística, na qual a linguagem se torna preponderante na análise filosófica. De acordo com Danilo Marcondes (2016, p. 11):

Algumas das principais teorias desenvolvidas nesse contexto buscam uma forma de tratamento da linguagem enquanto estrutura lógica ou sistema de signos com regras internas, independentes do sujeito linguístico, tal como encontramos, por exemplo, embora em perspectivas muito diferentes, tanto em Frege quanto em Saussure.

Entre os antigos, por exemplo, destaca-se o pensamento dos filósofos na busca por uma ontologia, ou seja, buscava-se o conhecimento do ser. No medievo a ênfase dos estudos filosóficos está voltada às explicações a respeito do ser divino. Com a modernidade a filosofia concentra seus esforços na análise antropocêntrica, de forma que o homem se descobre como ser pensante, dando origem ao racionalismo e, por outro lado, ao empirismo.

Durante estes períodos é possível perceber que em alguns aspectos as teses estruturadas sustentaram e solucionaram por tempo a problemática da relação do homem com o pensamento e a natureza (*physis*). Contudo, é na contemporaneidade que o homem se depara com um novo paradigma filosófico, na busca de novas explicações acerca do mundo, porque as explicações e temas filosóficos até então apresentados parecem não responder aos questionamentos do homem contemporâneo. O sujeito do conhecimento passa, então, a desconfiar que o mundo é, na verdade, um “produto da linguagem” e que, em virtude disso, a verdade não deveria mais ser procurada na ontologia, nem em Deus ou na razão, mas na própria linguagem.

Desde a filosofia antiga, a linguagem está presente no bojo das discussões filosóficas. Platão, na obra *Crátilo*, inaugura e aborda a relação entre os nomes e as coisas designadas por

eles. No centro das indagações platônicas aparecem dois personagens: Crátilo e Hermógenes. Este último representa a posição que defende que a relação entre signo linguístico e objeto é meramente convencional, resultante do arbítrio e dos acordos humanos. Crátilo, por sua vez, acredita em uma relação natural entre as palavras e as coisas, independente das preferências pessoais de cada um. Disso resulta que, em Platão, encontram-se dois problemas de linguagem: o convencionalismo e o naturalismo, diante dos quais, Platão conclui que a solução consiste em ir além das palavras, porque sozinhas elas não contribuem para o conhecimento da verdade.

É certo que desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais muita coisa mudou. Muitos foram os filósofos que se ocuparam com o tema da linguagem, ainda que em uma perspectiva bastante limitada. Ao que tudo indica, o posicionamento platônico frente a incapacidade das palavras parece ter influenciado boa parte da tradição ocidental.

Contudo, é no período contemporâneo que as preocupações antigas, medievais e modernas deixam de procurar resolver as questões acerca do conhecimento, passando a análise do modo como a linguagem descreve os fatos do mundo. Sendo assim, a linguagem se torna o eixo central da filosofia, conforme destaca Oliveira (2001, p. 11): “Com razão se pode afirmar, com K.-O. Apel, que a linguagem se transformou em interesse comum a todas as escolas e disciplinas filosóficas da atualidade”.

Desde então, a linguagem é abordada a partir de um novo paradigma, no qual destaca a filosofia da linguagem como estrutura lógica ou sistema de regras, que conquista de vez seu espaço na filosofia e passa a ser o objeto da reflexão filosófica que perdura até os dias de hoje. A linguagem deixa de estar em segundo plano na filosofia, e entre os filósofos atuais ganha destaque no limiar do pensamento contemporâneo, passando a ser a preocupação primeira destes. A partir da linguagem é possível estabelecer novos paradigmas, estes que permitem uma nova interpretação a respeito da filosofia. Uma vez que este modo de filosofia “veio para ficar” é de grande interesse entender o contexto do que se pode entender por linguagem. De acordo Costa (2002, p. 7):

A expressão ‘filosofia da linguagem’ possui duas acepções principais, uma estrita e outra mais ampla. Em sua acepção mais estrita, ela é o resultado de uma investigação filosófica acerca da natureza e do funcionamento da linguagem, sendo por vezes

chamada de ‘análise da linguagem’. Quando um filósofo investiga questões como a natureza e função da linguagem, está fazendo filosofia da linguagem neste sentido estrito da expressão.

Assim, através da reviravolta linguística do século XX, conforme assegura Oliveira (2001, p. 13), “a linguagem [torna-se] o espaço de expressividade do mundo”. Neste novo *baseline*, diante das várias visões, ideias e pensamentos filosóficos acerca da linguagem, encontra-se o filósofo Jürgen Habermas que procura estabelecer o sentido normativo e o sentido crítico e criador da linguagem. É a proposta estruturada por este pensador alemão que nos interessa analisar.

2 TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE JÜRGEN HABERMAS

Habermas faz parte da segunda geração da Escola de Frankfurt, na Alemanha, e é considerado a figura exponencial e mais notável da segunda metade do século XX. Considerado o primeiro filósofo não-judeu desta escola, é formado em Filosofia e Sociologia, e suas ideias estão voltadas para as ciências humanas e jurídicas. Grande acadêmico, estudou filosofia durante os anos de 1949 a 1954, foi criticado com veemência por alguns e elogiado com insistência por outros. Seus estudos são acompanhados por uma abertura interdisciplinar com a história, a psicologia, a literatura alemã, a ciência política e a economia.

De fato, conforme afirma Huisman (2004, p. 454), “J. Habermas empenha-se em aplicar o diagnóstico político de uma sociologia crítica que pretende desmascarar as forças sociais e históricas que estão por trás do pensamento filosófico”. A partir do pensamento hegeliano, Habermas apresenta aspectos do agir comunicativo e a problematização da identidade coletiva e universalidade da sociedade. A partir das contribuições decorrentes do pensamento de Habermas, a filosofia contemporânea não será mais a mesma.

Partindo da ideia de Aragão (2002, p. 8), “As linguagens, portanto, enquanto ‘gramáticas de vida’, são múltiplas, e se constituem em verdadeiras formas de vida social”. Assim, é possível avaliar a teoria do agir comunicativo em Habermas, no qual ele estabelece uma relação pragmática universal da linguagem, essencialmente ligado à teoria dos atos de

fala estabelecidos por ele, que tem a pretensão de esclarecer as ações comunicativas na linguagem, bem como o impacto disso nas sociedades em geral.

O livro *O agir comunicativo e razão destrancendentalizada*, do filósofo alemão, relata os discursos e as questões fundamentais abordadas por ele. A obra poderia ser resumida em uma única pergunta, como bem destacou Aragão (2002, p. 8): “como equacionar o sentido normativo e o sentido crítico e criador da linguagem?”. De fato, há uma análise quanto ao sentido das expressões linguísticas que permitem não só mudar o mundo e sua imagem, como intervir e criar novas formas de vida social. A linguagem é dinâmica e viva, assim, pode produzir vida e dinamismo, mas também pode produzir conflitos e dominação. Sobre a teoria apresentada, pode-se considerar que

Habermas quer assegurar a possibilidade de uma ‘transcendência’ de dentro da razão, apesar de seu enraizamento nos contextos históricos, através da cooperação e crítica mútuas dos sujeitos racionais. Deve-se ter em mente a este respeito que, depois da ‘guinada linguística’, as estruturas de racionalidade são cunhadas pela linguagem. (ARAGÃO, 1997, p. 28)

2.1 O AGIR COMUNICATIVO

Com a teoria da razão destrancendentalizada, Habermas utiliza-se de uma razão corporificada no agir comunicativo orientado para o entendimento. Para Habermas, o que está em jogo é a necessidade de encontrar uma forma de fundamentar os sujeitos racionais, seus conhecimentos e suas normas de ação. Ao que se refere ao agir comunicativo, afirma ele que

Os sujeitos capazes de linguagem e ação, do horizonte de seu mundo da vida a cada vez compartilhado, devem poder ‘se relacionar’ ‘com algo’ no mundo objetivo, quando quiserem se entender entre si ‘sobre algo’ na comunicação, ou conseguirem ‘algo’ nas relações práticas. (HABERMAS, 2002, p. 41-42)

Contudo, para entender a teoria do agir comunicativo de Habermas é necessário entender o que foi escrito no capítulo anterior a respeito da virada linguística que possibilitou a guinada teórico-comunicativa habermasiana. Habermas reconhece que não é possível apenas

fazer uma filosofia linguística baseada somente na análise formal das frases, sem considerar a relação intersubjetiva, entre os sujeitos. Ele apresenta a linguagem como meio de integração social que fornece a chave da possibilidade da emancipação e da autonomia. Disso resulta o rompimento com a visão semântica introduzida pela modernidade. Conforme Tesser (2004, p. 98),

[Para] Habermas, a guinada linguística é a passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, a partir da qual é possível entender, analisar e criticar todo processo da filosofia pós-moderna. ‘A guinada linguística havida da filosofia preparou os meios conceituais através dos quais é possível analisar a razão incorporada no agir comunicativo.

A virada linguística proporcionou um novo paradigma não limitado a um ponto de vista semântico, que apenas proporciona a análise das formas das frases. Sendo assim, “por esse motivo a virada linguística foi apenas o primeiro passo para uma ‘guinada teórica-comunicativa” (HABERMAS, 1984, p. 397). O agir comunicativo proposto por J. Habermas traz uma crítica que inaugura uma nova pragmática que transforma, a partir da guinada linguística e do agir comunicativo, a relação entre os sujeitos. O problema da semântica até então apresentado é o que Habermas tenta superar com a teoria do agir comunicativo, conforme Aragão (1997, p. 28)

Se a análise semântica reproduziria o esquema da relação entre dois termos da filosofia da consciência (sujeito e objeto), na medida em que se limitava à análise da relação entre sentenças (linguagem) e estado-de-coisas (mundo), o modelo da pragmática, por sua vez, apoia-se numa relação de três termos entre linguagem, mundo, e os participantes de uma comunidade linguística.

Com o agir comunicativo, após uma virada linguística, a comunicação linguística adquire e passa a ser concebida pelo filósofo como um novo paradigma no qual incluem três termos: a linguagem, o mundo e a comunidade de participantes. Tesser (2004, p. 90) afirma que “a comunicação assume a condição de eixo central da filosofia de Habermas”, e sendo

assim, “a guinada linguística proporciona a mudança de paradigma do conhecimento de objetos pelo paradigma da compreensão entre sujeitos capazes de falar e agir” (Ibidem, p. 98).

O filósofo desenvolve um entendimento linguístico através de um consenso entre os sujeitos e a comunidade de participantes. Segundo ele, não basta apenas uma relação linguística, é preciso antes de tudo formular um princípio mais amplo da razão, em que se torne possível conduzi-la a uma análise da linguagem voltada para a ação, pois “a razão pode ser descoberta pela análise da atividade dos sujeitos linguísticos” (TESSER, 2004, p. 39). Por fim, trata-se de uma razão intersubjetiva e não instrumental, no qual o agir comunicativo tem como pano de fundo o mundo, que possibilita o entendimento e que tem como exigência a validade universal que pressupõe a interação intersubjetiva para ser válido. Habermas foca sua atenção na linguagem enquanto uma nova forma de comunicação que designa uma capacidade do locutor de dominar o sistema de regras permitindo gerar uma situação linguística favorável ao entendimento.

2.2 O AGIR COMUNICATIVO E O ENTENDIMENTO

Na vida social, de acordo com Habermas, a ação humana sempre deve estar voltada para o entendimento, na qual exista a compreensão dos sujeitos que buscam um consenso de validade e que agrade a todos, ouvintes e falantes.

No agir comunicativo, a interação linguística significa sempre um processo que tem em vista o entendimento possível entre falantes e ouvintes. O entendimento não significa unanimidade em torno de uma expressão linguística ou da intenção de subjetiva. Ele é o processo por meio da qual os sujeitos comunicativos alcançam o consenso. Ele nunca pode vir por imposição, mas por aceitação como válido. O consenso funciona como interação, à medida que satisfaz os planos de todos os planos de todos os sujeitos. (TESSER, 2004, p. 102)

O filósofo tem a intenção de demonstrar que o primeiro modo de utilização da linguagem é o agir comunicativo, este que por sua parte é um importante mecanismo de socialização. Para isso, “Habermas se utiliza da distinção de Austin entre atos ilocucionários e perlocucionários” (ARAGÃO, 1997, p. 29). Habermas certamente herdou de Austin sua
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 15, Maio, 2017, 134-150.

elaborada teoria dos atos de fala que serviu para seu projeto futuro, criando uma pragmática universal. “Para Austin, a função da linguagem não é descrever reflexivamente o mundo, mas comunicar” (COSTA, 2002, p. 43). Deste ponto de vista é possível ver claramente de onde originou o pensamento de Habermas, do qual ele parte de uma construção essencialmente ligada a teoria dos atos de fala. Contudo, são os atos de fala descritos por Habermas que se responsabilizam pelas pretensões de validade. Ao avaliar uma pretensão de verdade, em Habermas, é possível concluir que ele propõe o agir comunicativo como pretensão de liberdade que se dá efetivamente através do discurso (*Diskurs*).

É através de Habermas que a razão ganha uma nova forma, ou como pode ser dito, uma nova consciência a partir da ação comunicativa, em que ele substituiu a razão instrumental por uma razão comunicativa. A razão instrumental pode ser caracterizada por uma razão baseada na ciência experimental, ao contrário da razão comunicativa, que pode ser representada pela relação entre os homens, pelo entendimento que regularia o processo de vida social. Habermas afirma que a razão poderia ter outras funções, como servir para criticar, aproximar e libertar, sendo assim, ele se diferencia da visão dos grandes mestres de Frankfurt, que segundo ele, haviam se afastado da visão original da Escola.

Sendo o agir comunicativo de Habermas a convenção entre os homens que exclui qualquer forma de coerção, sem ideologias e sem dominação, ele acredita que é no discurso (*Diskurs*) que se encontra a forma certa da sociedade encontrar a sua liberdade, longe das forças de dominação repressivas, e, por fim, sem a coerção de naturezas externas.

É no discurso que Habermas resgata a pretensão de verdade que visa a ação comunicativa. No entanto, para que consigam elaborar uma forma racional de pensar, com pretensão de que seja válido, o filósofo precisa fundamentar o discurso utilizando-se da ética, conforme trataremos a seguir.

3 ÉTICA E DISCURSO EM HABERMAS

A filosofia sempre se preocupou com agir do homem, sendo uma busca por respostas acerca da natureza humana. É do campo da filosofia compreender as relações entre as pessoas, as relações com o mundo, a relação entre os indivíduos na vida social, em especial no

âmbito que envolve o agir e a moral. No entanto, há uma mudança de concepção da ética no mundo contemporâneo, que quer fundamentá-la na argumentação que envolve uma conexão entre a fala e a ação.

A ética permite compreender os critérios que orientam os valores e as ações humanas. De acordo com Abbagnano (2007, p. 442) “a ética questiona os valores do modo de agir de um determinado povo e a sua cultura. O seu conceito está intimamente ligado à busca do bem e da felicidade”.

Segundo o *Dicionário de filosofia* de Abbagnano, (2007, p. 443), existem duas concepções fundamentais desta ciência:

1ª a que a considera como ciência do *fim* para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos *meios* para atingir tal *fim*, deduzindo tanto o fim quanto os meios da *natureza* do homem; 2ª a que considera como a ciência do *móvel* da conduta humana e procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta. Essas duas concepções, se entrelaçam de várias maneiras na Antiguidade e no mundo moderno, são profundamente diferentes e falam duas línguas diversas.

Na filosofia da Antiguidade a ética está relacionada diretamente ao modo de vida de cada indivíduo, há uma preocupação ontológica, no qual os filósofos deste período buscam respostas para as questões do modo de pensar e do agir do homem. Parte-se de uma moral na *pólis* para uma moral do universo. Segundo Silva (2009, p. 2),

Sócrates racionaliza a Ética e preconiza uma concepção do bem e do mal e da areté (da virtude). Em Platão, a Ética ganha fôlego na política a partir de uma concepção metafísica e da sua doutrina da alma. Assim como Platão, Aristóteles fala do homem político, social, condenado a viver na pólis. Para o estagirita, o homem deve cultivar a “justa medida”, que é o compêndio das virtudes éticas, pela qual são administrados os impulsos e as paixões. A justa medida “se traduz em um habitus e, portanto, constitui a personalidade moral do indivíduo.

No período da Idade Média, a ética está pautada nos princípios cristãos impostos pela Igreja. É Deus quem revela a verdade. O agir dos homens estão direcionados e submissos à vontade divina. Inaugura-se, neste período, uma nova visão do agir moral do homem e transfere as condições de sua ação para um ser transcendente. Nos estudos da filosofia moderna, a ética está direcionada para os aspectos racionalistas. Neste período, destaca-se o caráter inato das ideias morais. Primeiramente, a ética moderna recupera as escolas éticas da Antiguidade, posteriormente destaca-se a ética renascentista que promove a ascensão do

indivíduo, e por conseqüente, a tentativa kantiana de instauração de uma ética da razão pura prática.

Na filosofia contemporânea há uma virada linguística, onde é possível observar o surgimento de uma filosofia da linguagem, que exhibe uma relação de poder presente no discurso, esse mesmo influencia o agir do outro, direcionando o homem a criar uma ética do discurso, pautada em um agir comunicativo, conforme escreve Habermas. É neste sentido que o objetivo desta pesquisa consiste: analisar de que forma Habermas compreende a ética na perspectiva do discurso. Segundo Vaz (1999, p. 448):

A ‘ética do discurso’ apresenta-se como proposta de fundamentação de uma ética universal da *ação* que se pretenda adequada às condições estruturais e ao estágio histórico de uma civilização da Razão em vias torna-se efetivamente a primeira civilização planetária conhecida.

É neste âmbito pragmático-universal de uma ética não metafísica e universal edificada sobre as bases do discurso que se destaca Habermas. O filósofo, que fez parte da Escola de Frankfurt, mas não concordava com a visão pessimista da escola, pretende “corrigir” o erro de Kant que centrou o esclarecimento no sujeito, e não na sociedade, por isso desenvolve a ética do discurso.

Habermas recusa o paradigma lógico da primeira fase da *linguistic turn*, acredita que não é possível uma ética fundada na subjetividade. Discordando do conhecimento proposto pela sintaxe e pela semântica, pois as mesmas demonstram erros ao excluírem a dimensão pragmática do uso da linguagem. Para Habermas, não é possível uma ética do discurso sem levar em consideração a relação intersubjetiva, ou seja, não é viável uma análise do discurso que seja independente dos falantes. Tesser (2004, p. 17) afirma que “[...] a linguagem é o meio natural de todos os entendimentos recíprocos, com pretensão de validade, pela qual os falantes e ouvintes passam a fazer parte como membros de sua comunidade linguística compartilhando intersubjetivamente.”

A teoria de Habermas, de uma ética do discurso, é relevante para o período contemporâneo. Há uma exigência que pretende estabelecer uma interação do discurso

intersubjetivo argumentativo linguístico dentro da comunidade, em que seja possível a existência de sujeitos com capacidades de compreensão, de verdade, de veracidade e a pretensão de validade como elemento constitutivo do ato de fala.

A ética habermasiana abrange tanto o campo ético quanto o social, o político e o moral propriamente dito, em que se encontram inerentes as condições da ação humana manifestada através da linguagem.

Para Habermas esse fundamento será a possibilidade histórica de uma comunidade universal de comunicação, onde o *consenso* resultante da livre discussão será o lugar teórico e, portanto, o fundamento de uma linguagem normativa dotada de validade *universal* e de natureza *consensual*. (VAZ, 1999, p. 446, grifo do autor)

Além da influência pós-kantiana no âmbito da ética discursiva, da qual destaca-se o imperativo categórico que se acomoda perfeitamente em uma interpretação intersubjetiva voltada para uma ação em função da comunidade universal. Há também a influência decorrente da filosofia ética transcendental do *uso* da linguagem desenvolvida por Apel, e da filosofia da linguagem de Austin. Estes autores ajudaram, cada qual a seu modo, Habermas em suas pesquisas acerca das exigências de uma civilização voltada para uma livre comunicação.

A ‘ética do discurso’ constitui provavelmente a tentativa filosófica mais ampla e coerente de uma ética universal edificada sobre bases não-metafísicas no sentido clássico. [...] o programa habermasiano que postula a validade normativa do *consenso* na comunidade universal da comunicação, deve necessariamente incluir a proposta de uma *teoria da verdade* na qual o predicado do *verdadeiro* seja intrinsecamente atribuído ao *consenso* de uma argumentação racional e dotada de uma normativa própria” (VAZ, 1999, p. 448)

A pesquisa a respeito da ética do discurso segue vigente e precisa ser fundamentada por Habermas com nitidez que apela para a centralidade da linguagem na vida social fundamentada sobre um princípio de universalização em que se pensa em fundamentar a moral e a ética contra a visão subjetiva até então apresentada. A pragmática-universal de

Habermas tenta reconstruir o sistema de regras ou condições de uso da linguagem comunicativa e da sua ação. Todavia, a “sua objeção consiste em pôr em dúvida se as regras que são inevitáveis dentro dos discursos podem aspirar à regulação do agir fora dos discursos pois, a obrigação implícita nos discursos de reconhecer certas regras não se transferiria diretamente do discurso para o agir” (VELASCO, 2001, p. 16).

A questão a ser resolvida é: como Habermas fundamenta uma ética na argumentação diretamente ligada à *razão prática*? Para solucionar esta questão, ele tenta estabelecer uma relação intersubjetiva, envolvendo a necessidade de provar a existência de uma ligação entre o discurso e a ação. Desta forma, inicia-se a filosofia habermasiana pautada no discurso, pois é preciso que o discurso tenha uma relação direta com o agir comunicativo. De fato, apresenta-se assim uma contrapartida do discurso teórico a um discurso prático. Para Habermas deve haver uma teoria que se apoie na conexão entre o discurso e a ação.

Seu ponto de partida “é uma teoria do agir social e o ponto de chegada, uma teoria da argumentação moral” (VELASCO, 2001, p. 71). Certamente não é fácil compreender a filosofia ética habermasiana, pois ele faz um caminho inverso, de baixo para cima.

A primeira tarefa é mostrar que o agir social apropriadamente concebido como uma interação estratégica, mas como um agir orientado por pretensões de validade, ou seja, que as pretensões de validades *normativas* estão implícitas nas ações sociais e necessariamente apontam para uma resolução discursiva. (VELASCO, 2001, p. 71)

Na ética do discurso, Habermas pretende fazer uma reconstrução conceitual partindo do pressuposto de um conceito do agir social, com justificações morais enquanto forma de comunicação. Pois, “é necessário provar que a coerção ao falar e no agir sob pressupostos idealizadores não é uma coerção exercida apenas no discurso: é preciso provar a conexão necessária entre o discurso e as ações não-discursivas” (VELASCO, 2001, p. 99).

Habermas parte da atitude dos sujeitos que falam e agem diante de outros sujeitos. Para demonstrar teoricamente uma conexão entre o discurso (*Diskurs*) e a ação comunicativa, Habermas utiliza-se de dois tipos de atitudes: uma voltada para o *sucesso* que se orienta pela atitude de “ação racional meio-fim” e pode ser orientada tanto para o instrumental ou para a estratégia. E, a outra atitude consiste em uma atitude voltada para o entendimento que

também se direciona para uma ação comunicativa. As ações sociais se apresentam de duas formas: entre a ação orientada para o sucesso no âmbito da *estratégia* e da ação orientada para o entendimento no âmbito do *agir comunicativo*.

O conceito da ação comunicativa alude a um tipo de ação (social) mediada pela comunicação. A linguagem é o meio de comunicação que serve ao entendimento, porém os atores, ao se entenderem entre si para coordenar suas ações, perseguem, cada um, uma determinada meta. De modo que não se trata primariamente de atos de comunicação, mas de um tipo de interação coordenada mediante atos de fala. (HABERMAS, 1991, p. 145-146)

O segundo ponto da fundamentação da ética habermasiana se direciona ao entendimento dos *atos de fala*, como se estabelece uma relação entre falante e ouvinte. Segundo Habermas, “entendemos um ato de fala quando sabemos o que o faz aceitável” (1981, p. 382). Sendo assim, o filósofo estabelece algumas condições necessárias que devem ser cumpridas para considerar a interação, estas que motivam o ouvinte e o falante, a saber: as condições de *cumprimento* e as condições de *acordo*.

O terceiro fundamento da ética habermasiana do discurso consiste na formulação que Habermas postula como *princípio de universalização*. E o seu último fundamento está na *prova da universalização*, em que,⁴ “das regras da simetria resulta que uma norma controversa só poderia encontrar assentimento entre os participantes de um discurso de “U” fosse aceito” (VELASCO, 2001, p. 98). Como explica Habermas (1983, p. 140),

[...] a verdadeira orientação para o agir que a ética discursiva pode oferecer não é imediatamente prescritiva. Sua relevância política passa pelo oferecimento de um fundamento prático-moral ao sistema jurídico pela via indireta de uma teoria crítica da sociedade.

Finalmente, as questões propostas por Habermas considera necessário ao agir e ao falar das pessoas uma pretensão de validade que busca uma justificação nos pressupostos da racionalidade comunicativa. Estes atos reivindicam as pretensões de validade e se

encaminham para um princípio de universalização e de verificação que são capazes de justificar uma ética pautada no discurso que conduz ao entendimento mútuo.

Em síntese, Habermas “postula a validade normativa do *consenso* na comunidade universal da comunicação” (VAZ, 1999, p. 448). O consenso em Habermas resulta da discussão livre dotado da validade universal que deve incluir a teoria da verdade que conduzem as regras de uma argumentação racional. “O consenso funciona como interação a medida que satisfaz os planos de todos os sujeitos.” (TESSER, 2004, p. 102). Este consenso interpela as ações orientadas para a intercompreensão com as situações sociais na vida cotidiana, propiciando, assim, o entendimento e o fortalecimento da democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento das novas tecnologias e os desafios inerentes a este novo patamar sociológico que se apresenta, uma das atividades mais exclusivas do ser humano, a linguagem, precisa ser reinterpretada. Na era da pós-verdade, na qual os discursos possuem maior força que os fatos, podendo inclusive alterar a realidade circunstancial e mundial, o fenômeno da linguagem passa a ser objeto de investigação filosófica.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho consistiu em avaliar as relações que fundamentam a ética do discurso de J. Habermas. Na primeira parte foi preciso apresentar os aspectos a respeito da filosofia da linguagem e como ela se desenvolveu ao longo da história até chegar ao período contemporâneo. Em um segundo momento, chamamos a atenção para a teoria da ação comunicativa desenvolvida por Habermas. Este agir proposto pelo filósofo encontra seu fundamento na linguagem. Deste modo, a linguagem em Habermas está dirigida e orientada ao entendimento intersubjetivo através da argumentação e do discurso.

Habermas tem a intenção de demonstrar uma nova visão da realidade em que a razão passa a operar na prática comunicativa buscando estabelecer um consenso intersubjetivo, promovendo a interação linguística em vista do entendimento entre falantes e ouvintes. Um dos resultados desta pesquisa consiste na ênfase do consenso, pois ele é quem presta a função de interação, à medida que satisfaz os planos de todos os sujeitos e promove, deste modo, a verdadeira democracia por meio do diálogo.

REFERÊNCIAS:

- AUROUX, Sylvain. **A Filosofia da linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1998.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARAGÃO, Lucia M. de. Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- BORGES, Maria de Lourdes; DALL'AGNOL, Darlei; DUTRA, Delamar Volpato; **[O que você precisa saber sobre...] Ética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Tradução de Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro, RJ; TEMPO BRASILEIRO, 2002.
- _____ **Consciência moral e agir comunicativo**: Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013.
- _____ **A ética da discussão e a questão da verdade**. Tradução de Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes.
- HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HUISMAN, Denis. **Dicionário de obras filosóficas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARCONDES, Danilo. **Filosofia da linguagem e comunicação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____ **Textos Básicos de linguagem**: De Platão a Foucault. 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- NEF, Frédéric. **A linguagem uma abordagem filosófica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2001.
- SILVA, Antonio Wardison Canabrava da. **O pensamento ético filosófico**: da Grécia antiga à idade contemporânea, p. 2, 2009.
- TESSER, Gelson João. **A teoria crítica de Jürgen Habermas, uma introdução**. Quatro Barras, PR: Pretexto, 2004.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de filosofia IV: Introdução à ética filosófica 1.** São Paulo: Loyola, 1999.

VELASCO, Marina. **Ética do discurso: Apel ou Habermas?** Rio de Janeiro: FAPERJ MAUAD, 2001.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE LIBERDADE NA TEORIA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Lorena Fyama Pereira Marques¹

RESUMO

O objetivo desse artigo é explicitar as considerações e relações acerca da liberdade em Jean-Jacques Rousseau. A liberdade é descrita como pertencente a natureza humana, ou seja, é a parte das potencialidades que constituem a essência do homem. Ela é o que possibilita o homem sair do estado bruto e – vinculada com a perfectibilidade – o faz ser capaz, à luz da razão, da moralidade. Tal análise parte do estado de natureza – hipoteticamente descrito no *Discurso Sobre A Origem e A Desigualdade Entre Os Homens (1755)* – até o estado civil – mais precisamente no *O Contrato Social (1762)* onde é atribuída à liberdade uma configuração de legitimidade civil. Contudo, a liberdade também será pensada, brevemente, dentro do contexto educacional do *Emílio, ou Da Educação (1762)*, buscando uma relação entre o indivíduo livre e o cidadão, que por sua vez deixa o homem em uma possível condição de igualdade.

Palavras-chave: Liberdade; Estado de Natureza; Estado Civil; Igualdade.

ABSTRACT

The purpose of this article is to make explicit the considerations of relations about freedom in Jean-Jacques Rousseau. Freedom is described by him as belonging to human nature, that is, it is the part of the potentialities that constitute the essence of man. It is what enables man to come out of the gross state and – linked with perfectibility – makes him capable, in the light of reason, of morality. Such an analysis will start from the state of nature – hypothetically described in the *Discourse on the Origin and Inequality (1755)* - to civil status – more precisely in *The Social Contract (1762)* where freedom is given a configuration of civil

¹ Mestranda pelo programa de pós-graduação em filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

legitimacy. However, freedom will also be thought briefly within the educational context of the *Emile, or On Education (1762)*, seeking a relationship between the free individual and the citizen, which in turn leaves the man in a possible condition of equality.

Keywords: Freedom; State of Nature; Civil State; Equality

1 INTRODUÇÃO: A LIBERDADE COMO PRESSUPOSTO

O conceito de liberdade é um pressuposto existente na teoria de Rousseau. Ela fundamenta suas principais obras, dos *Discursos*², passando pelos seus escritos políticos – como o *O Contrato Social (1762)* –, até o *Emílio, ou Da Educação (1762)*. A liberdade é aquilo que permanece, também, na passagem do estado de natureza para o estado civil, é a condição para toda e qualquer relação do homem com o meio e com os demais, ou seja, é a exigência para toda condição humana, uma vez que caracteriza a essência do homem.

O homem em seu estado natural, assim como qualquer animal, possui sentidos e apropria-se³ de instintos que servem como um norte dado pela natureza. A natureza manda em todos os animais e eles a obedecem, entretanto, o que diferencia o homem dos demais animais é a sua capacidade de agente livre.⁴ O animal escolhe ou rejeita algo por puro instinto, já o homem, por ser livre, escolhe ou rejeita por um ato de liberdade. Esse aspecto metafísico e moral do ser humano, não apenas o diferencia dos outros seres como permite modificar-se enquanto possuidor da perfectibilidade⁵. O homem é livre no estado de natureza, mas não – necessariamente – consciente dessa liberdade. Ele só passa a ser consciente que é livre quando

2 A saber, os discursos são: o *Discurso Sobre As Ciências e As Artes (1750)* e o *Discurso Sobre A Origem e A Desigualdade Entre Os Homens (1755)*.

3 “Os homens, dispersos entre eles, observam, imitam-lhes o engenho e elevam-se assim ao instinto dos animais, com a vantagem de que, enquanto cada espécie tem apenas seu próprio instinto, o homem, não tendo talvez nenhum que lhe pertença, apropria-se de todos [...]” (ROUSSEAU, 1999, p.164).

4 “Vejo em todo animal somente uma máquina engenhosa, a quem a natureza deu sentidos para funcionar sozinha e para garantir-se, até certo ponto, contra tudo quanto tende a destruí-la ou a desarranjá-la. Percebo precisamente as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de que a natureza faz tudo sozinha nas operações do animal, ao passo que o homem concorre para as suas na qualidade de agente livre.” (ROUSSEAU, 1999, p. 172).

5 “[...] Há outra qualidade muito específica que os distingue, e sobre a qual não pode haver contestação: a faculdade de aperfeiçoar-se; faculdade essa que, com a ajuda das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras, e reside, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo;” (ROUSSEAU, 1999, p.173).

muda de estado, quando articula um mundo no qual pode viver a partir da vontade, quando reconfigura sua condição humana.

No estado civil, o conceito de liberdade se reformula e não abrange apenas a faculdade de querer, mas também a possibilidade de agir segundo a justiça⁶ – diferentemente do estado natural onde o homem selvagem não pode ser classificado como moral ou imoral.⁷ O fato de nascer livre e por todos lados está acorrentado⁸ faz Rousseau pensar uma configuração social que desacomode o homem, ou melhor, que – dentro das leis como devem ser – o permita ser quem é. Desse modo, o Estado legítimo precisa fundamentar a sua estruturação por meio da liberdade.

No pensamento filosófico de Rousseau, a liberdade encontra-se em todos os âmbitos. No contexto educacional, por exemplo, o conceito de liberdade é constituído por dois momentos. No primeiro, a educação é feita por meio da liberdade e, no segundo momento, para a liberdade, isto é, em busca da autonomia de Emílio. Desse modo, ele tem a liberdade como fundamento primordial que sustenta sua perspectiva antropológica, política, moral e educacional. O homem como agente livre não só é capaz da educação e da autonomia, mas é, antes disso, apto para torna-se homem, afastando-se de sua animalidade e constituindo-se como um ser capaz de ações morais, isto é, um ser moral.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE LIBERDADE: DO ESTADO DE NATUREZA AO ESTADO CIVIL

No estado hipotético de natureza, Rousseau pensa o homem selvagem como um “inteiro absoluto”⁹, tudo para si mesmo¹⁰, um ser independente de seus semelhantes, sem consciência

6 “A passagem do estado de natureza ao estado civil produz no homem uma mudança considerável, substituindo em sua conduta o instinto pela justiça e conferindo às suas ações a moralidade que antes lhe faltava.” (ROUSSEAU, 2001, p. 25).

7 “Os selvagens não são maus justamente porque não sabem o que é ser bom; e neles não é nem o desenvolvimento de suas luzes nem a vigilância das leis que os impede o Mal, e sim a calma das paixões e a ignorância do vício.” (MATOS, 1978, p.42).

8 “O homem nasceu livre e por toda parte ele está agrilhado.” (ROUSSEAU, 2001, p. 9).

9 “O homem natural é uma totalidade, é o “inteiro absoluto”, a unidade com relação a si mesmo, e só pode ser reportado a si mesmo ou a seu semelhante” (MATOS, 1978, p. 31).

10 “O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante.” (ROUSSEAU, 2004, p.11).

do que é certo e errado¹¹, e *capaz* de atos de liberdade. Essa característica, juntamente com a faculdade de aperfeiçoar-se, auxilia o homem em sua transição do estado natural para o estado civil.¹² O homem, diferente dos outros animais que apenas obedece a natureza,

[...] sente a mesma impressão, mas se reconhece livre para aquiescer ou para resistir, sendo sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma, pois a física explica de certa maneira o mecanismo dos sentidos e a formação das idéias; mas, na faculdade de querer, ou melhor, de escolher, e no sentimento dessa faculdade só se encontra atos puramente espirituais, dos quais nada se explica pelas leis mecânicas. (ROUSSEAU, 1999, p. 173).

Esse aspecto metafísico do homem, que o faz ter o reconhecimento de si como livre, distingue-o dos demais seres vivos. O homem natural descrito por Rousseau é nitidamente distinto do homem civil, entretanto, existe algo que os iguala. Essa possibilidade de comparação, mesmo com todas as distinções, é devido a ambos possuírem uma mesma característica, a saber, a natureza humana, isto é, suas capacidades, as potencialidades, seja ela sua faculdade de aperfeiçoamento, seja a liberdade.

Nesse processo de transição de um estado para o outro – que Rousseau pormenoriza em seu segundo *Discurso* – o que está em questão é a condição humana. Ela caracteriza-se pela relação entre a natureza humana e o meio, em outras palavras, entre as potencialidades humanas e suas externalizações perante o meio em que se vive. A espiritualidade da alma do homem é externalizada por meio da liberdade e ela é, portanto, aquilo que permanece após a passagem para o estado civil. É nesse sentido que o homem tem por direito natural ser livre, já

11 “Parece, a princípio, que os homens nesse estado, não tendo entre si nenhuma espécie de relação moral, nem deveres conhecidos, não poderiam ser bons nem maus, e não tinham vícios nem virtudes, a menos que, tomando essas palavras num sentido físico, chamemos vícios do indivíduo às qualidades que podem prejudicar-lhe a própria conservação [...]” (ROUSSEAU, 1999, p.187).

12 Cabe acrescentar que não apenas a perfectibilidade é a causa dessa passagem de estado de inteira independência para a relação com os semelhantes, são também, por exemplo, as catástrofes ambientais, a seca, geadas, incêndios, e circunstâncias que favoreceram o desenvolvimento de novas habilidades humanas.

que ela faz parte de sua constituição enquanto homem, uma vez que ela é parte de sua essência – antes mesmo da existência da propriedade e do Estado.¹³

O direito natural, ou melhor, a liberdade enquanto parte constituinte do homem e existente desde do estado de natureza, precisa permanecer legítima na sociedade civil, não pode ser alienada ou reprimida. Para que ocorra essa garantia, a sociedade civil, em quanto um Estado, precisa ser legítima. No *Contrato Social*, Rousseau busca responder aos problemas da estrutura social que envolvem a natureza e a condição humana. Ele indaga sobre a legitimidade da ordem civil, diz ele:

quero indagar se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração legítima e segura, considerando os homens tais como são e as leis tais como podem ser. Procurei sempre, nesta investigação, aliar o que o direito permite ao que o interesse prescreve, a fim de que a justiça e a utilidade não se encontrem divididas. (ROUSSEAU, 2001, p. 7).

Para pensar a legitimidade da ordem civil é necessário considerar os homens como são e as leis como podem ser, isso significa que uma sociedade legítima tem a liberdade como condição de existência e manutenção das leis e do Estado – uma vez que ela constitui o homem como é. Em outras palavras, uma administração legítima precisa levar em consideração os homens como agentes livres, tanto porque a liberdade faz parte da constituição do homem, quanto porque é esse mesmo homem que constitui o Estado e participa da sua configuração.

A liberdade constitui a essência humana. Essa configuração social que baseia-se na liberdade, possibilita a existência do indivíduo livre e do cidadão. A liberdade é o maior bem

13 “Se o direito à propriedade só aparece na sociedade civil, a liberdade é um direito natural do homem;” (SANTOS, 2000, p. 379).

do ser humano, pois é por meio dela que ele efetiva-se como tal, renunciá-la é renunciar a si mesmo. Para Rousseau,

renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há reparação possível para quem renuncia a tudo. Tal renúncia é incompatível com a natureza do homem, e subtrair toda liberdade a sua vontade é subtrair toda a moralidade a suas ações. (ROUSSEAU, 2001, p.15).

A renúncia da liberdade está diretamente vinculada à retirar das ações a possibilidade da moralidade. Por mais que o estado civil traga inúmeras privações¹⁴, ele viabiliza que os homens passem a agir segundo princípios. Se perde a liberdade natural, mas ganha-se a liberdade civil e a possibilidade de ações morais.

Nesse contexto, a liberdade natural pode ser caracterizada como o impulso físico que leva em conta apenas a si mesmo, o direito ilimitado a tudo o que deseja e pode ser alcançado, limitando-se apenas pela forças do próprio indivíduo. Diferentemente dessa liberdade impulsiva, a liberdade civil dá lugar ao dever, consulta a razão e limita-se pela vontade geral, abre caminho para a liberdade moral, que é “a única que torna o homem verdadeiramente senhor de si, porquanto o impulso do mero apetite é escravidão, e a obediência à lei que se prescreveu a si mesmo é liberdade.” (ROUSSEAU, 2001, p. 26).

A ordem social e a liberdade civil e moral requer que o homem esteja vivendo em sociedade. Esse indivíduo livre possui seus interesses particulares¹⁵ e quer exercê-lo em

14 “Conquanto nesse estado se prive de muitas vantagens concedidas pela natureza, ganha outras de igual importância: suas faculdades se exercem e se desenvolvem, suas idéias se alargam, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto que, se os abusos dessa nova condição não o degradassem amiúde a uma condição inferior àquela de que saiu, deveria sem cessar o ditoso instante que dela o arrancou para sempre, transformando-o de um animal estúpido e limitado num ser inteligente, num homem.” (ROUSSEAU, 2001, p.26).

15 “Com efeito, cada indivíduo pode, como homem, ter uma vontade particular oposta ou diversa da vontade geral que tem como cidadão. Seu interesse particular pode ser muito diferente do interesse comum; sua existência absoluta e naturalmente independente pode levá-lo a considerar o que deve à causa comum como uma contribuição gratuita, cuja perda será menos prejudicial aos demais do que será o pagamento oneroso para ele; e, ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 15, Maio, 2017, 151-165.

sociedade, entretanto, ao pensar-se como cidadão ele exercita sua liberdade transpondo a sua própria condição egoísta – deixando seus interesses particulares em segundo plano – e considerando dentre seus interesses o interesse coletivo. Dessa maneira, a vida individual se relaciona de forma indissociável da vida coletiva. Essa nova configuração da condição humana legitima a liberdade por meio do contrato social.

O conjunto de indivíduos, agora atuando enquanto uma unidade, compõe uma assembleia para efetivar o contrato social por meio da realização de um pacto social¹⁶, essa associação produz um corpo moral e coletivo.¹⁷ O corpo coletivo é entendido coletivamente como *povo* e particularmente como *cidadão*. O cidadão é um membro da ordem civil, está inserido na sociedade e deve possuir seus deveres e direitos. Ao passo que lhe é conferido um *status* no Estado, lhe é atribuído responsabilidades, como por exemplo, a participação e criação de leis. Todos os cidadãos são iguais e a medida que um indivíduo torna-se cidadão ele passa a ter funções sociais e em suas ações é requerido o atributo moral.¹⁸

O povo possui duas atuações sociais, quando participantes da autoridade soberana são *cidadãos*, e quando submetidos às leis do Estado são *súditos*. O corpo moral é representado pela pessoa pública, ou também chamado de corpo político. Ele é formado pela união de todos os membros da assembleia, pelo povo, e caracteriza-se, quando passivo, pelo *Estado* e, quando ativo, pelo *Soberano*. O soberano é a unidade do corpo político enquanto a expressão de uma vontade geral¹⁹.

Essa vontade geral não pode ser entendida como a vontade de todos, uma vez que ela refere somente à vontade comum, a outra refere-se aos interesses privados, a soma das

considerando a pessoa moral que constitui o Estado como um ente de razão, pois que não é um homem, gozará dos direitos do cidadão sem querer cumprir os deveres dos súdito – injustiça cujo progresso redundaria na ruína do corpo político” (ROUSSEAU, 2001, p. 24-25).

16 “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral; e recebemos, coletivamente, cada membro como parte indivisível do todo.” (ROUSSEAU, 2001, p.22).

17 “[...] esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo composto de tantos membros quanto são os votos da assembléia, o qual recebe, por esse mesmo ato, sua unidade, seu em comum, sua vida e sua vontade. (ROUSSEAU, 2001, p.22).

18 Sobre o conceito de cidadão ver Dent. (1996, p. 63.).

19 “[...] só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado em conformidade com o objetivo de sua instituição, que é o bem comum: pois, se a oposição os interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, foi o acordo desses mesmos interesses que o tornou possível.” (ROUSSEAU, 2001, p. 33).

vontades particulares. Na constituição da vontade geral, os indivíduos consideram-se “como um só corpo, têm uma só vontade que se refere à conservação comum e ao bem-estar geral.” (ROUSSEAU, 2001, p. 125). Essa vontade que refere-se ao bem comum²⁰ e se expressa no soberano é garantida pela associação na qual os indivíduos encontram-se em uma dupla relação, a saber, “como membro do soberano em face dos particulares e como membro do Estado em face do soberano” (ROUSSEAU, 2001, p. 23).

Para Rousseau, a soberania não pode alienar-se, diz ele:

digo, pois, que a soberania, sendo apenas o exercício da vontade geral, nunca pode alienar-se, e que o soberano, não passando de um ser coletivo, só pode ser representado por si mesmo; pode transmitir-se o poder – não, porém, a vontade. (ROUSSEAU, 2001, p. 33).

Uma vez que o soberano é legitimado pela vontade geral – pelo que há de comum nos interesses dos cidadãos – e contendo o poder que lhe foi permitido, ele detém as condições de governar a sociedade. Essa governabilidade ocorre por meio da gestão das leis sociais e pelo equilíbrio entre o particular e o universal, isto é, entre o interesse particular das instituições e aquilo característico para toda a sociedade.

Tem-se que tanto a alienação quanto a representatividade não é aceitável em um Estado realmente livre. “A soberania não pode ser representada pela mesma razão que não pode ser alienada; consiste essencialmente na vontade geral, e a vontade não se representa: ou é a mesma, ou é outra – não existe meio termo.” (ROUSSEAU, 2001, p.114). Dessa maneira, ao pensar a perspectiva do cidadão que não transfere sua vontade, em um Estado livre, ele tem o serviço público como a sua principal atividade, fazendo com que os negócios públicos prevaleçam sobre os privados. Caso contrário, para Rousseau, uma vez que algum cidadão se referisse aos negócios do Estado com desdém, esse Estado estaria perdido e sem a prevalência da vontade geral.

20 “[...] é a vontade do cidadão quando orientada pelo interesse de todos que estabelece o bem comum e, por consequência, o bem particular de cada um. As leis gerais nas quais ela se expressa se estende no plano em que estão em jogo direitos e obrigações iguais para todos.” (GARCIA, 2012, p. 103).

A vontade geral quando constante e comum a todos os membros do Estado e uma vez efetivada, legitima o governo e os cidadãos como livres. No fundo, o que Rousseau busca com o *Contrato* não é apenas legitimar o pacto social, o estado civil, a sociedade ou o corpo político, mas, é também, garantir a liberdade. O cidadão livre é aquele que não deixa os negócios do Estado nas mãos de terceiros, não permite que a soberania seja representada, participa das decisões do governo quanto às leis, as cumpre e as tem como suas, e, acima de tudo, não aliena sua vontade, sabe respeitar e quer fazer parte da vontade geral, ou seja, quer fazer parte daquilo que é comum em todos os cidadãos.

No *Contrato Social*, a instauração de uma sociedade legitima garante a existência e o exercício da liberdade civil ou política. Existe diretamente uma relação entre a vontade geral e liberdade, uma vez que para a legitimidade do corpo político é preciso que ele se expresse pela vontade geral, que por sua vez necessita da liberdade para se efetivar. Essa sociedade legítima – ou Estado – precisa garantir a liberdade dos indivíduos, isto é, de cada cidadão, e a do corpo político, no caso, a liberdade pública. Tal relação é mantida devido ao cumprimento das leis estabelecidas no pacto, o homem se submete à lei que ele mesmo criou, ele a tem como sua obrigação, possui direito e deveres. Portanto, a união dos indivíduos livres estabelecida em corpo político permite a liberdade civil e o desenvolvimento das potencialidades humanas.²¹

As potencialidades são, de fato, aperfeiçoadas no estado civil, é nesse estado que o homem é verdadeiramente livre e moral. A liberdade moral é uma das vantagens da associação, ela é a única que torna o homem o verdadeiro senhor de si mesmo, visto que ele, se utilizando da razão, dá a si mesmo suas leis. A vida social permite a aquisição dessa liberdade, diferentemente da vida em estado natural, onde o homem não conhece as virtudes – nem os vícios –, não tem consciência do bem e do mal e, conseqüentemente, não tem moralidade em suas ações. No exercício da liberdade moral, o homem tem o outro como

21 “Assim, se no estado natural, o homem não conhece a moralidade, mas apenas uma harmonia com o meio, uma ociosidade que lhe traria uma certa sensação de bem-estar, é no convívio social que buscará aprimoramento. De fato, Rousseau, especialmente no *Contrato*, parece atribuir uma superioridade à vida social em detrimento da natural, por haver permitido o desenvolvimento das capacidades humanas. Tal estado civil seria completamente perfeito, se não tivesse propiciado o aparecimento dos vícios e do mal decorrentes da eclosão das paixões humanas, as quais é preciso refrear.” (SANTOS, 2000, p. 383).

igual, ele respeita e acata as vontades alheias²², tanto por elas fazerem parte da sua – quando diz respeito as leis do Estado – quanto por possibilitar a coexistências das liberdades.

O caminho para alcançar a liberdade moral passa pelo exercício da razão e pela educação. Apenas a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal, o seu exercício desenvolve nossa consciência, por mais que os sentimentos sejam diversos e independentes da razão, eles não se desenvolvem sem ela.²³ “Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem sabê-lo, e não há moralidade em nossas ações [...]” (ROUSSEAU, 2004, p.56). Com uso da razão e seu constante exercício, o homem no estado civil têm as suas ações valoradas. Esse uso precisa ser direcionado e formado por meio da educação. “Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação.” (ROUSSEAU, 2004, p. 8).

3 A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE

À liberdade, dentro do contexto educacional, atribui-se tanto uma importância visando o indivíduo livre quanto a sua atuação em sociedade.²⁴ Rousseau busca a formação de um indivíduo autônomo por meio de uma educação que inicia-se pela liberdade e tem como finalidade a própria liberdade. Mesmo essa liberdade inicial diferenciando-se da liberdade enquanto autonomia, uma vez que caracteriza-se por instruir o Emílio em seus anos iniciais, ela é fundamental para a constituição da formação de um indivíduo capaz de alcançar a

22 “Uma vez que essa liberdade representa a base e o campo para a ação desimpedida própria de alguém que respeita e acata o valor e as qualificações de todas as outras pessoas, indistintamente, poder-se-ia dar-lhe o nome de liberdade “moral”.” (DENT, 1996, p.159).

23 “Só a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência que nos faz amar um e odiar ao outro, embora independente da razão, não pode, pois, desenvolver-se sem ela.” (ROUSSEAU, 2004, p.56).

24 “Esta educação pela liberdade é, ao mesmo tempo, uma educação para a liberdade. Para conduzir uma vida de homem livre é preciso superar as formas de dependência estabelecidas com os outros homens. Se a dependência em relação às coisas não é incompatível com a liberdade, a submissão aos seres da mesma espécie é um obstáculo que a anula.” (SAHD, 2005, p. 114).

autonomia. Esse indivíduo livre e humanizado²⁵ pode ser capaz da associação e do cumprimento do pacto social. No *Emílio*, é possível observar que a educação se volta para a autonomia, para a liberdade da vontade. Segundo Rousseau,

o único que faz a sua vontade é aquele que não precisa para tanto colocar o braço de outrem na ponta dos seus. Segue-se daí que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. (ROUSSEAU, 2004, p. 80-81).

O homem como um ser capaz de aperfeiçoar essa liberdade da vontade – que ainda é bruta, apenas quer o que pode e só faz o que lhe agrada – a conduz em busca da moralidade, da liberdade autônoma e, assim, torna-se capaz de deixar em segundo plano seus interesses particulares em prol do bem comum, torna-se capaz de ser um indivíduo virtuoso.²⁶

O sistema social além de possibilitar a liberdade moral, gera algumas dependências no homem. Para Rousseau,

existem dois tipos de dependência: a das coisas, que é da natureza, e a dos homens, que é da sociedade. Não tendo nenhuma moralidade, a dependência das coisas não prejudica a liberdade e não gera vícios; a dependência dos homens, sendo desordenada, gera todos os vícios, e é por ela que o senhor e o escravo depravam-se mutuamente. Se há um meio de remediar esse mal na sociedade, esse meio é substituir o homem pela lei e armar as vontades gerais de uma força real, superior à ações de qualquer vontade particular. Se as leis das nações pudessem ter, como as da natureza, uma inflexibilidade que nunca alguma força humana pudesse vencer, a dependência dos homens voltaria então a ser a das coisas; reunir-se-iam na república todas as vantagens do estado natural e do estado civil; juntar-se-ia à liberdade que

25 “No *Emílio*, Rousseau afirma que apenas em sociedade o homem torna-se propriamente homem, que é a moralidade que dá a humanidade” (MATOS, 1978, p. 43).

26 “Nesse sentido, virtude nada mais é do que a capacidade humana de dominar as paixões maldosas que emergem do amor-próprio. Homem virtuoso é aquele que é capaz de romper com seu egoísmo, incluindo a perspectiva da humanidade em sua própria ação individual.” (DALBOSCO, 2015, p. 151).

mantém o homem sem vícios a moralidade que o educa para a virtude. (ROUSSEAU, 2004, p.82-83).

Essa dependência desordenada que gera vícios nos homens pode ser remediada caso ele tenha aprendido, desde criança, a lidar com suas necessidades²⁷ e paixões, para que não tenha uma vida sujeita a fortuna.

Para Rousseau, o meio de remediar os males sociais é educando o homem para lidar consigo mesmo e sujeitar suas vontades desordenadas e paixões desenfreadas às leis da razão. Uma vez autônomo e inserido dentro do contexto público, enxergando-se como igual a todos os outros membros, o homem deixa de lado suas vontades particulares e dá lugar a vontade geral, obedece as leis e exerce seus deveres enquanto cidadão.²⁸

O homem é um ser livre e ativo, capaz de ações espontâneas²⁹ e voluntárias. Segundo Rousseau, os atos podem surgir por meio da espontaneidade das ações, sendo essa voluntária e um reflexo da liberdade do homem, ou seja, da sua vontade.³⁰ O homem é capaz de agir conforme o impulso dos objetos externos ou conforme a sua vontade, essa quando submete os impulsos à razão, é livre. O juízo deve determinar a vontade e ser capaz de submeter os impulsos.³¹ Dessa forma, o princípio de toda ação encontra-se na vontade livre. O homem age por si mesmo, suas ações são capazes de moralidade e virtude. Todo o mal e todo o bem

27 “É preciso, então, distinguir com cuidado a verdadeira necessidade, a necessidade natural, da necessidade de fantasia que começa a nascer, [...] Se a necessidade o fez falar, deveis sabê-lo e fazer imediatamente o que ela pede, mas ceder algo pelas lágrimas é provocá-lo para que as derrame, é ensinar-lhe a duvidar de vossa boa vontade e a acreditar que a importunidade pode mais sobre vós do que a benevolência.” (ROUSSEAU, 2004, p. 83-84).

28 “O homem e o cidadão, qualquer que seja ele, não tem outro bem para colocar na sociedade a não ser ele próprio” (ROUSSEAU, 2004, p.261).

29 “Se não houvesse nenhuma espontaneidade nas ações dos homens, nem no que se faz sobre a terra, só teríamos maiores dificuldades para imaginar a primeira causa de todo movimento.” (ROUSSEAU, 2004, p.383).

30 “Numa palavra, todo movimento que não é produzido por um outro só pode provir de um ato espontâneo, voluntário; os corpos inanimados só agem pelo movimento e não há verdadeira ação sem vontade. Eis o meu primeiro princípio.” (ROUSSEAU, 2004, p. 384).

31 “Quando me entrego as tentações, ajo conforme o impulso dos objetos externos. Quando ,e censuro por tal fraqueza, só ouço a minha vontade; sou escravo por meus vícios e livre por meus remorsos; o sentimento de minha liberdade só se apaga em mim quando me depravo e enfim impeço a voz da alma de se elevar contra a lei do corpo.” (ROUSSEAU, 2004, p. 395).

que assola os homens é fruto de sua própria liberdade, de suas próprias ações, apenas ele é passível de modificar sua condição humana.

O mal direcionamento que o homem dá a sua vontade, a submetendo aos impulsos externos, gera grande parte dos males sociais. Devido a sua capacidade de aperfeiçoamento, ele pode buscar um melhoramento moral por meio da educação. A liberdade quando vinculada a perfectibilidade e direcionada pela educação, pode formar tanto um homem livre quanto um bom cidadão, isto é, uma formação adequada gera um indivíduo autônomo, moral e capaz de exercer sua cidadania.

4 CONCLUSÃO

Rousseau, acredita que o homem é mais livre no pacto social do que estado natural, pois nele o homem torna-se verdadeiramente homem, subsumindo sua animalidade pela racionalidade. A faculdade de aperfeiçoar-se, ou perfectibilidade, torna o homem capaz de depravar-se ou torna-se autônomo. Essa depravação ocasiona as desigualdades sociais e materiais. Elas são as fontes dos vícios e da corrupção moral dos homens. Entretanto, enquanto um ser de vontade livre e vivendo em sociedade, o homem quando associa-se aos seus semelhantes por meio do contrato social, adquire um status de cidadão e assume uma condição de igualdade, que por sua vez, pode minimizar essas desigualdades.

Sobre a igualdade, Klein aponta que:

um dos grandes méritos de Rousseau foi pensar numa proposta que levasse a sério os princípios da tradição republicana, especialmente aquele de que a liberdade depende de uma igualdade. Não apenas uma igualdade formal, no sentido de que todos devem ser considerados iguais perante as leis, mas de uma igualdade em sentido material, de condições materiais que fazem com que a subsistência dos indivíduos não dependa da caridade alheia. (KLEIN, 2015, p. 279).

De fato, Rousseau pensa a igualdade sob dois aspectos fundamentais, a saber, a igualdade perante as leis e a igualdade dos recursos. A primeira caracteriza-se pelo homem enquanto cidadão, na qual todos possuem uma posição civil igualitária, onde ninguém se sujeita à vontades particulares, apenas à vontade geral. Todos, em um Estado justo, compartilham de uma autoridade igual perante os assuntos comuns da sociedade, dos mesmos direitos e deveres, já que todos são membros da autoridade soberana.

A segunda, a igualdade de recursos, não é a garantia de que todos os membros do pacto possuem igualdade na quantidade de propriedade, ou que não existirá nenhum tipo de desigualdade, mas que todos tenham direito a ela, bem como que esse acesso aos recursos seja suficiente para que nenhum se submeta e dependa da vontade de outro homem, isto é, que nenhum seja escravo de outro. Rousseau, defende que nenhum homem deve suplicar por segurança e sobrevivência, cada um precisa ter, no mínimo, os meios para garantir a sua própria vida. Essa igualdade impede a escravidão e a penúria.³²

A liberdade e a igualdade estão estritamente ligadas, o homem precisa ter os meios para exercer sua liberdade, para poder agir em sociedade, e para isso ele necessariamente, precisa não submeter sua vontade a outrem. Os homens são livres, de fato, a medida em que são iguais uns perante os outros, no sentido moral e civil, e iguais perante o Es. Para que isso ocorra tanto se faz necessário uma política governamental quanto uma educação pública que forme os indivíduos como iguais.³³

32 “Essas igualdades fundamentais, em posição moral e civil, assim como no acesso a recursos materiais, são valiosas não só pelo que impedem – a saber, a servidão e a penúria (em todos os seus disfarces) –, mas pelo que obtêm, e não apenas para cada indivíduo, mas para todos enquanto comunidade.” (DENT, 1996, p. 143).

33 “[...] a liberdade política somente pode ser alcançada a partir de uma política governamental que conjugue tanto uma educação pública que aponte para a igualdade dos indivíduos, quanto uma política de diminuição da desigualdade material dos seus cidadãos, isto é, da diferença em relação às posses e às riquezas. Essa política de diminuição da desigualdade de riquezas deve ter dois aspectos, ambos objetivando uma mudança gradual dessa diferença. O primeiro é pela adoção de políticas que impeçam o acúmulo de capital e riqueza para alguns, isto é, uma política que impeça o aumento da desigualdade a partir de um determinado limite. O segundo, uma política de redistribuição das riquezas já acumuladas, isto é, a partir de uma taxa de imposto progressivo sobre a posse de riquezas.” (KLEIN, 2015, p.280).

5 REFERÊNCIAS:

DALBOSCO, A. C. **Ambiguidade do amor-próprio e formação virtuosa da vontade.**

Porto Alegre: Educação, 2015.

DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

GARCIA, C. B. **Rousseau: Liberdade Civil, Convenção e República.** Cadernos de Ética e Filosofia Política. n° 21, p. 99-108, 2012.

KLEIN, J. T. **Considerações críticas acerca da educação cívica na filosofia política de Rousseau.** Revista Dissertatio de Filosofia, v. 41, p. 249-291, 2015.

MATOS, O. C. F. **Rousseau – Uma Arqueologia da Desigualdade.** São Paulo, M.G Editores, 1978.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens. Procedido de Discurso sobre as Ciências e as Artes.** Cronologia e introdução por Jacques Roger. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2° edição. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1999.

_____. **Emílio ou Da educação.** São Paulo: Editora Martins Fonte, 2004.

_____. **O Contrato Social.** São Paulo: Editora Martins Fonte, 2001.

SAHD, L. F. N. A. E. S. **A Noção de Liberdade no Emílio de Rousseau.** Trans/Form/Ação. São Paulo, 28(1): 109-118, 2005.

SANTOS. B. G. S. **Notas Sobre o Conceito de Liberdade em Rousseau.** Síntese – Rev. de Filosofia. v. 27, n° 89, p. 375 – 386, 2000.

O PROBLEMA DA HEGEMONIA DO PENSAMENTO EUROPEU NO CURRÍCULO ESCOLAR PAULISTA

Amanda Veloso Garcia¹

RESUMO

Ao observarmos a história da Filosofia Ocidental é possível verificar que há diversas formas de entender a Filosofia, o que leva a compreensão de que não há uma definição única para ela. Embora a Filosofia esteja vinculada a dúvidas, no Brasil ela se apresenta cercada de certezas que direcionam o seu desenvolvimento e práticas. No presente trabalho, pensaremos essas certezas através de sua relação com a colonização. Argumentaremos que a colonização delineou um paradigma filosófico e, desse modo, constituiu a hegemonia do pensamento europeu na filosofia feita no Brasil. Os currículos que são implementados nas escolas seguem esse parâmetro delineado pela colonialidade fornecendo pouco ou nenhum espaço para reflexões que extrapolem o domínio das filosofias ocidentais e europeias. Tal paradigma leva a uma elitização da filosofia que carrega consigo a ideia de que o filosofar é uma tarefa difícil e sistemática que não pode ser executada por qualquer um, de modo que mantém a filosofia distante do cotidiano dos estudantes. Além disso, acreditamos que restringir a Filosofia a temas e autores europeus, algo que é consequência da colonialidade, pode ser prejudicial para um ensino dessa disciplina com alunos do Ensino Médio por distanciá-la do cotidiano deles e da realidade que eles vivenciam. Pensar conceitos que nasceram e se desenvolveram totalmente em um contexto europeu torna a Filosofia difícil para grande parte dos estudantes por tratar de temas que não condizem com a realidade deles. A fim de repensar o paradigma vigente, apresentaremos uma proposta pluralista de Filosofia, que extrapole os domínios da Filosofia europeia, de modo a indicar suas possíveis contribuições para o filosofar e também para as relações entre professores e alunos em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Colonialidade. Filosofia do Cotidiano. Pluralismo.

¹ UNESP/Marília

THE PROBLEM OF HEGEMONY OF THE EUROPEAN THOUGHT IN SCHOOL CURRICULUM OF SÃO PAULO

ABSTRACT

When we look at the history of Western philosophy it is possible to verify that there are several ways to understand the philosophy, which leads to understanding that there is no single definition for it. Although the philosophy is linked to doubts, in Brazil it presents itself surrounded by certainties that guide its development. In this paper, we will think these certainties through its relationship to colonization. We argue that colonization outlined a philosophical paradigm and constituted the hegemony of European thought in philosophy made in Brazil. The curricula that are implemented in schools follow this parameter outlined by colonialism providing little or no space for reflections that go beyond the domain of Western and European philosophies. This paradigm leads to elitization of philosophy that carries with it the idea that philosophy is a difficult and systematic task that can not be performed by anyone, so that keeps the philosophy distant of daily life of students. Furthermore, we believe that to restrict philosophy to European themes and authors, which is a consequence of the coloniality, can be detrimental to a teaching of this discipline with High School students by distancing it from them and of the reality everyday they experience. To think concepts that was born and developed fully in a European context makes it difficult Philosophy for most students by addressing issues that do not match their reality. In order to rethink the current paradigm, we will present a proposal for pluralistic Philosophy, which will go beyond of European Philosophy, to indicate their possible contributions to philosophy and to the relationships between teachers and students in the classroom.

Keywords: Teaching of Philosophy. Coloniality. Philosophy of Daily Life. Pluralism.

INTRODUÇÃO

A Filosofia, como qualquer outra área do saber, tem suas características próprias, delimitadas pelos acordos estabelecidos na comunidade filosófica. Intrinsecamente ligado a processos de pensamento, ao longo da história, o termo “Filosofia” vem sendo empregado para definir uma maneira específica de pensar que se faz de modo lógico, sistemático e discursivo. Como se pode notar na etimologia da palavra (do grego: *philo* = amor/amizade + *sophia* = sabedoria), a Filosofia ocidental tem origem europeia, e isto se reflete nas práticas do filosofar que são reconhecidas e fazem parte da história dessa área de investigação.

O desenvolvimento da Filosofia no Ocidente delineou um parâmetro europeu para o filosofar, que foi inserido no Brasil através de processos coloniais. Sendo assim, embora possam existir outras formas de pensamento, a Filosofia tem sido considerada um fato europeu. No Brasil, o vínculo Filosofia/Europa estabeleceu um paradigma para o que pode (ou não) ser feito nessa área do saber, gerando, assim, uma hegemonia do pensamento europeu. Por hegemonia do pensamento europeu na Filosofia entendemos o estabelecimento de um parâmetro discursivo e sistemático para a prática do filosofar, que caracterizaremos enquanto um problema, uma vez que tende a excluir outras formas não europeias de pensamento e, como discutiremos, de filosofar.

A hegemonia da Filosofia europeia se expressa especialmente através dos espaços formais de ensino de Filosofia como a universidade e, no caso do nosso objeto de análise, o Ensino Médio. Ao verificarmos o conteúdo expresso nos currículos e nos materiais elaborados notamos a hegemonia de autores europeus indicando um modo específico de filosofar. Acreditamos que esse paradigma pode ser prejudicial para uma Filosofia no Ensino Médio por afastá-la dos estudantes, uma vez que estabelece um parâmetro para pensar que difere da realidade vivenciada por eles e torna a Filosofia algo difícil e distante dos mesmos.

Nesse artigo investigaremos o cenário em que se insere a hegemonia do pensamento europeu na Filosofia no Brasil e suas possíveis consequências para uma Filosofia no Ensino Médio. Nesse contexto, o problema que direciona a presente reflexão é: “Quais são as possíveis consequências da colonialidade na reflexão filosófica desenvolvida contemporaneamente nas escolas paulistas?”. Pretendemos apontar que a soberania epistemológica europeia se encontra na origem do ensino formal de Filosofia em nosso país, o

que foi denominado por Arruda (2013) de “pecado original” da Filosofia brasileira, e que até hoje permanece como um elemento bloqueador da ousadia filosófica.

1. O CONTEXTO ESCOLAR PAULISTA E O PROBLEMA DA COLONIZAÇÃO EUROPEIA

O Estado de São Paulo, pautado no currículo oficial brasileiro, se utiliza de um material específico para o ensino de Filosofia. Tal material foi elaborado porque a realidade do ensino público mostrava variações de materiais didáticos entre diferentes escolas e até mesmo entre professores de uma mesma escola, ficando a cargo de cada um escolher o conteúdo a ser trabalhado.

Diante desse quadro, a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, cuja implantação iniciou-se em 2008, surge justamente da preocupação do governo do Estado em unificar a grade curricular das disciplinas ministradas oferecendo uma educação igualitária nos diferentes contextos. Para a aplicação dessa *Proposta do Estado* foram elaborados materiais específicos em que constam os conteúdos e *Situações de aprendizagem* que devem seguidas pelos professores.

Embora a proposta nasça com o objetivo de melhorar o ensino, com isso, deixa de ser o professor quem decide sobre o que deve ensinar, tendo a obrigação de seguir o que é determinado pelo sistema de ensino para cada etapa de cada ano, o que gerou em parte uma perda de autonomia. Os *Cadernos* elaborados para a implementação da *Proposta do Estado* trazem o quê e como ensinar – chamados de *Caderno do Professor* –, e para alunos – *Cadernos dos Alunos* – constando os textos e as atividades que deverão ser desenvolvidas.

Ao analisarmos o material utilizado no contexto escolar paulista – *Cadernos do Professor e do Aluno* – é possível notar que o mesmo, como todo material didático, traz consigo uma concepção específica de Filosofia. As *Situações de Aprendizagem* do material do *São Paulo Faz Escola* estão todas pautadas em idéias, temas e problemas que se relacionam intrinsecamente à Filosofia europeia.

É possível notar a vinculação Filosofia/Europa no material através principalmente dos autores utilizados como referência. No material constam textos de autoria de: Aristóteles, Platão, John Locke, Immanuel Kant, Gaston Bachelard, Henri Bergson, David Hume,

Bertrand Russell, Karl Popper, Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau, Ernst Cassirer, Friedrich Nietzsche, Thomas Kuhn, René Descartes, Sócrates, Epicuro, Jean-Paul Sartre, Jeremy Bentham, John Stuart Mill, Paul Ricoeur, Michel Foucault, Max Stirner, Theodor Adorno, François Poirié, Emmanuel Lévinas, Max Horkheimer, Tales de Mileto, Aritófanes, Anaxímenes, Anaximandro, Antonio Gramsci, Demerval Saviani, Blaise Pascal, Lucio Apuleio, Michel de Montaigne, Protágoras, Tucídides, Pero Vas de Caminha, Thomas Hobbes, Mikhail Bakunin, Karl Marx, Friedrich Engels, John Rawls, José M. Gonçalves filho (psicologia sobre a humilhação), Márcia C. Oliveira (sobre envelhecer, direitos humanos), Octavio Ianni, Jair B. Silva, Olynoe de Gouges, Hans Jonas, Fermin Schramm & Marlene Braz, Joaquim Clotet, Oswaldo Giacoia Junior, François Châtelet, Silvio Gallo, Hannah Arendt, Santo Agostinho, Sófocles, Odilon de M. Franco Filho, Aguinaldo Pavão. Os poucos autores brasileiros que aparecem elencados não nos deixam otimistas, pois nenhum deles aparece no material enquanto fonte de estudo de seu pensamento, mas apenas enquanto comentadores de outros autores.

Acreditamos que um currículo pautado quase que exclusivamente em uma Filosofia européia pode não ser produtivo para um trabalho filosófico com alunos do Ensino Médio. Ao considerarmos as diferenças culturais, históricas e ambientais entre a Europa e o Brasil, somos levados a questionar as consequências da hegemonia da concepção europeia de Filosofia aplicada ao contexto brasileiro. Será que as peculiaridades do nosso país comportam as características do entendimento europeu da Filosofia? Embora existam pontos de convergência nas experiências vividas nos dois contextos, ter como referência a Filosofia segundo o modelo europeu pode desembocar num abandono de problemas e ideias mais específicas de nosso cotidiano. No caso dos problemas de caráter universal (isto é, aqueles que atingem diferentes contextos), pensá-los a partir dos filósofos europeus pode levar a uma repetição, algumas vezes pouco fértil, de ideias.

Vivenciamos, por vezes, experiências filosóficas diferentes daquelas propagadas por filósofos europeus. Assim, ter sempre estes últimos como parâmetro pode resultar em constante frustração, uma vez que o filosofar se relaciona ao pensamento autônomo. Nesse sentido, a hegemonia do pensamento europeu pode constituir um problema porque nem

sempre contribui para a discussão de questões que afetam o contexto brasileiro, além de instaurar, por vezes, formas dogmáticas de se conceber a Filosofia.

Um currículo majoritariamente europeu pode levar a um distanciamento entre a Filosofia e os estudantes do Ensino Médio por estabelecer um parâmetro para o filosofar que não corresponde a realidade vivenciada por eles.

2. A ORIGEM DA COLONIALIDADE NA FILOSOFIA BRASILEIRA E A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO FORMAL

Durante longo período a Europa exerceu dominação colonial sobre povos não europeus promovendo o descobrimento (para ela) de novos territórios dos quais tomou posse. A expansão europeia se deu sob a justificativa de uma violência supostamente necessária para a ação civilizadora da barbárie dos povos de culturas “inferiores” em nome da razão, das “luzes” e do progresso. Tal contexto desembocou, segundo Santos (2010), em um “epistemicídio”, isto é, na exclusão da epistemologia² de povos não dominantes por meio de evangelização, escolarização, genocídio ou, até mesmo, devastação ambiental.

Após o período de colonialismo, que corresponde ao estabelecimento de hierarquias coloniais, os povos periféricos e não europeus passaram a viver sob o regime de colonialidade. Como explica Grosfoguel (2010, p. 467): “[...] a colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas sistema-mundo capitalistas moderno/colonial”. Nesse sentido, a divisão império/colônia continua presente mesmo após o fim do colonialismo através das relações de poder e da acumulação de capital.

Para exercer a dominação territorial, o império precisou alterar as formas de pensamento vigentes nas colônias, uma vez que os dominados tinham de concordar com os pressupostos dos colonizadores em suas ações cotidianas. Dessa forma, a colonização gerou também uma dominação no âmbito epistemológico. A cultura dos colonizados foi forçosamente alterada para compactuar com os objetivos dos dominadores. Assim, o processo de colonialismo e colonialidade estabeleceram o que Santos (2010) caracteriza como uma

² É importante ressaltar que entendemos por *epistemologia*, nesse contexto, *práticas de conhecimento*. A epistemologia, nesse sentido, corresponde a um entendimento do pensamento como uma rede de hábitos que estrutura a forma de agir no mundo, de maneira que não é algo passivo diante da realidade.

linha, que, embora invisível, define quais epistemologias são válidas: *a linha abissal epistemológica*. Nas palavras do autor (2010, p. 31-32):

O PENSAMENTO MODERNO OCIDENTAL é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade [...]. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha.

Um dos lados da linha – o do dominador – determina o que é verdadeiro ou falso, certo ou errado, legal ou ilegal; e, dessa forma, o que ocorre do outro lado da linha não está sujeito aos mesmos princípios éticos e jurídicos que se aplicam ao lado dominante. Como afirma Santos (2010, p. 33-34):

A sua visibilidade [da epistemologia do colonizador] assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos e subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica.

Em outras palavras, o olhar hegemônico estabelece que a zona colonial é o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis que não podem ser considerados conhecimento científico. Estes serviriam somente como *objeto* de análise científica, porque,

nesse contexto, o selvagem é visto como um sub-humano que necessita ser educado aos moldes europeus.

Com base na concepção abissal os ideais de emancipação não entram em contradição com a violência promovida por eles, pois o direito à dominação caracteriza-se como necessário e, por isso, como a “ordem natural” das coisas. É possível notar que a divisão abissal entre colonizador/colonizado continua atuante ainda hoje no mundo contemporâneo selecionando quais conhecimentos e práticas são relevantes para a sociedade. Como afirma Santos (2010, p. 40): “[...] a cartografia metafórica das linhas globais sobreviveu à cartografia literal da *amity lines*³ [linhas da amizade] que separavam o velho do Novo Mundo”.

3 A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO FORMAL DE FILOSOFIA NO BRASIL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O CENÁRIO ATUAL

O primeiro ensino filosófico que houve em terras brasileiras se deve a atuação dos jesuítas, representantes da Companhia de Jesus, que chegaram ao Brasil por volta de 1549. Os jesuítas promoveram seus ensinamentos em prol da evangelização necessária para o progresso dos povos que aqui moravam, sobretudo, num momento inicial, dos indígenas. Segundo Franca (1921, p. 2), com o aumento significativo de alunos e a constatada inexperiência dos professores fez-se a elaboração de um documento que determinasse o método a ser seguido delineando *o que e como ensinar*: o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, chamado de *Ratio Studiorum*.

O ensino de Filosofia no Brasil, ainda colônia de Portugal, se desenvolveu sob a vigência do *Ratio Studiorum*, pautado exclusivamente na Filosofia de Aristóteles. Sobre o ensino da Filosofia no período colonial cabe observar algumas regras do *Ratio Studiorum*:

5. *Modéstia no refutar*. — [...] Em citá-los e refutá-los seja moderado. [...]

7. *Seguir as pegadas dos SS. Padres*. - Siga com respeito as pegadas dos Santos Padres; se estiverem de acordo sobre uma interpretação literal ou alegórica, principalmente quando falam com clareza ou tratam expressamente da Escritura ou dogma, não se aparte desta interpretação; se, porém, não concordam, das várias

³ Linhas cartográficas usadas do século XVI em diante para demarcar a divisão de território feita por acordos entre países europeus.

explicações prefira aquela para a qual há muitos anos, e com grande consenso, parece inclinar-se a Igreja.

8. *Confirmar o dogma com a Escritura.* - Se houver um dogma de fé que grande número de Padres e teólogos afirma se pode provar com a Escritura, não negue esta possibilidade. (COMPANHIA DE JESUS, 1599, n.p.)

A partir das regras 5, 7 e 8 é possível perceber que o ensino de Filosofia pelos jesuítas, baseado na necessidade de converter os nativos ao cristianismo, era permeado de uma relação dogmática com os textos e as ideias religiosas propagadas. Era preciso confirmar os dogmas da Igreja e ser *moderado* em discordar dos textos e dos professores.

Por volta de 1841, foi implantado no país o ensino oficial de Filosofia no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Tal ensino foi: “[...] ministrado, em grande parte, por autodidatas, quase sempre oriundos das faculdades de direito (fundadas em 1827), dominados pelos ideários do ecletismo, do positivismo, do neokantismo e da escolástica” (MARCONDES & JAPIASSÚ, 1990, p. 2).

O ensino e a pesquisa universitária em Filosofia, tal qual concebemos, se originam com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Para a elaboração do curso de Filosofia da USP foram convidados diversos professores estrangeiros, especialmente franceses – entre eles Etienne Borne e Jean Maugué –, para que estabelecessem seus alicerces. E, desse modo, o pensamento filosófico começou a se institucionalizar no Brasil conferindo à Filosofia o papel que tem contemporaneamente no país.

Uma experiência a se considerar para entender o contexto filosófico uspiano é a de Paulo Arantes, que estudou Filosofia na USP na década de 60. O autor escreveu o livro *Um departamento francês de ultramar* (1994) no qual promove uma reflexão sobre a formação da cultura filosófica uspiana a partir das experiências que vivenciou. Diante do cenário exposto por Arantes é possível compreender o atual contexto filosófico brasileiro, pois uma vez que a USP figura entre as principais instituições universitárias do país com reconhecimento internacional, embora não seja a primeira instituição, muito influenciou na mentalidade filosófica.

Descrevendo o contexto vivenciado durante a graduação, Arantes (1994, p. 21) explica a dificuldade em filosofar alicerçada no famoso, e erroneamente⁴ entendido, preceito kantiano: “não se ensina filosofia, só se ensina a filosofar”. Os franceses que vieram ao Brasil para a implantação do curso da USP interpretavam esta máxima de um modo particular: “Se é verdade que não se pode jamais ensinar filosofia a não ser historicamente, como queria Kant, a leitura dos clássicos vem a ser então o único meio de aprender a filosofar” de modo que “[...] o pensamento filosófico alimenta-se preferencialmente de sua própria tradição, a qual fornece os termos de comparação obrigatórios” (ARANTES, p. 72; 29, itálico do autor). Haja vista que Kant (2012) entendia que não é possível ensinar Filosofia, pois esta não está dada objetivamente no mundo, o ensino nos permite acesso apenas a conhecimentos históricos sobre os sistemas elaborados por filósofos reconhecidos.

Partindo da ideia de que os filósofos clássicos forneceriam aos estudantes uma base para o filosofar, foi colocado em prática no ensino fornecido pela USP um “método” com alguns “mandamentos” – nas palavras de Arantes (1994). Como explica a seguir (ARANTES, 1994, p. 22):

[...] o método incluía uma cláusula restritiva severa, explicitamente enunciada pelo mestre: deixemos a filosofia para os filósofos, dizia Goldschmidt [...] o método na verdade promovia um sistema de inibições, funcionando ao mesmo tempo como álibi e carapaça protetora. No fundo, temia-se mais que tudo o ridículo, tinha-se medo mesmo de parecer metido a besta, profundíssimo, num país de letras quase sempre amenas.

Aqueles que se dedicavam à Filosofia no Brasil, diante do cenário exposto, estavam restritos a um uso técnico da Filosofia que decorria, para Arantes, de falta de ousadia filosófica. A mentalidade propagada pelos professores franceses se assemelhava de certo modo às regras do *Ratio Studiorum* que pediam a moderação na refutação. Ainda que a ideia do “conhecer para refutar” fosse muito sensata, o método propagado na USP exigia um rigor

⁴ Essa interpretação acerca da obra de Kant é errônea, pois o autor não fala sobre o ensino do filosofar, mas apenas sobre a aprendizagem filosófica. Kant afirma que “Só é possível aprender a filosofar” (2012, p. 603), no original “Man fann nur philosophiren lernen” (KANT, 1911, p. 542). No Brasil, a interpretação errônea do texto kantiano vem sendo passada de geração em geração há décadas.

tão alto na leitura dos textos que o momento de refutação nunca ganhava espaço. Arantes (1994, p. 173) relaciona a essa falta de ousadia filosófica também o fator histórico da colonização:

[...] num país de passado colonial e portanto tão incerto de si mesmo como o nosso, compreende-se que o núcleo da vida mental mais refletida tenha girado em torno da elaboração da imagem que melhor nos revelasse (ou dissimulasse) e fixasse nosso posto no concerto das nações civilizadas.

Os autores europeus eram utilizados como parâmetro numa forma de suprir a situação subalterna que a antiga colônia se encontrava no contexto da hegemonia do pensamento. Dominar e ser capaz de reproduzir os filósofos da Europa era um modo de civilizar-se. A estagnação europeia resultou num processo de erudição, como vivenciou Arantes (1994, p. 134), que bloqueava a ousadia:

Trocando em miúdos, era esse eclipse do “teorético-dogmático” – explicaria Lebrun, [...] que alimentava por exemplo as aulas de Oswaldo Porchat, o qual pedia compreensão para os autores e não “refutação”: o juízo ficaria para depois, uma vez “levada a cabo a exigência de compreensão objetiva”.

Arantes (1994, p. 135) entende que se constituiu um *erro histórico* na Filosofia brasileira: “[...] aqui, em nosso Departamento, a história da filosofia faz as vezes de filosofia”. Conclusão parecida chegou Antonio Trajano Menezes Arruda, que também teve grande parte – do ano de 1962 a 1978 – de sua formação na USP sob a orientação do Prof. Oswaldo Porchat Pereira⁵. Em suas palavras (2013, p. 14):

A Filosofia no Brasil foi concebida num “pecado original” nos anos de 1934-35, na USP. A Sociologia teve frutos (Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique, e outros) porque vieram para o Brasil sociólogos que se interessavam por estudar a realidade brasileira, e não comentar obra alheia. A Física brasileira

⁵ O Prof. Oswaldo Porchat foi um grande defensor do método estruturalista de leitura de textos durante grande parte de sua carreira. No final da década de 1990, publicou o “Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em Filosofia” no qual apresentou uma forma diferente de entender a Filosofia criticando o excessivo rigor do método estruturalista para uma prática genuinamente filosófica.

também teve um início semelhante, que resultou em uma boa quantidade de físicos teóricos de alto nível. Por azar nosso, um azar verdadeiramente histórico, na instituição da Filosofia predominaram os comentadores, e não os filósofos. Tinha que ter vindo um grupo de filósofos propriamente ditos, além de grupo de historiadores, é claro. Ocorre que historiadores só podem formar historiadores, do mesmo modo que só filósofos podem formar filósofos. Como disse, a Filosofia no Brasil foi gestada num “pecado original” em sua instalação: pecado porque não vieram filósofos para instaurar a investigação temática, e original, a deformação comentarista/historiográfica foi se transmitindo de geração em geração até chegar nos dias atuais.

Dito de outro modo, a Filosofia universitária no Brasil nasceu de um “pecado original” porque teve seu início com historiadores e comentadores da Filosofia e não com filósofos. Os estrangeiros que implantaram o curso da USP não tinham o filosofar como foco de seu trabalho e até mesmo não julgavam possível atingi-lo. A mentalidade comentadora-historiográfica iniciou o principal departamento de Filosofia do país e, a partir daí, determinou os modos de entender esta área do saber. Esse contexto teve implicações na concepção de Filosofia expressa nos cursos universitários, uma vez que os formados por esse período inicial da USP constituíram os demais Departamento de Filosofia do país, e também, que é o nosso foco de análise, no Ensino Básico, haja vista que são tais departamentos que formam os professores que atuam nas escolas estaduais.

O foco que os cursos de Filosofia colocam na leitura e análise de textos de filósofos estrangeiros (clássicos e contemporâneos) causa a ideia de que o filosofar é algo para pessoas superiores é muito presente. Há a crença de que para se alcançar o estágio do filosofar é necessário muito estudo e alguém que não tenha doutorado jamais poderia se dizer “filósofo”. Isso é extremamente prejudicial para uma Filosofia feita com os estudantes do Ensino Médio, estudantes estes que não optaram por uma vida dedicada à Filosofia e, portanto, tem seu interesse nessa disciplina por vezes mais restrito. Colocar a Filosofia num patamar superior e de difícil acesso pode afastá-la ainda mais dos estudantes secundaristas.

Além do que, a não presença de autores brasileiros e/ou latino-americanos acaba por gerar um sentimento de inferioridade nos estudantes. Ao abrir os materiais didáticos oferecidos pelo Estado, o estudante irá se deparar com autores que viveram contextos muito

diferentes dos seus, o que diversas vezes gera uma dificuldade maior em entendê-los justamente por causa do distanciamento vivencial. Ao não encontrar autores que compartilham do contexto que vivenciam, como, por exemplo, autores brasileiros e até mesmo latinos, os estudantes podem sentir que a Filosofia não faz parte naturalmente da vida deles e que, para estudá-la, é preciso entender o que filósofos europeus disseram antes de se aventurar em pensar seus próprios problemas. Os grandes filósofos da história pensaram seu contexto através de um conjunto de problemas que os afetavam, entretanto, no Brasil, para filosofar, temos que pensar os problemas de filósofos europeus para depois pensar os nossos. Um currículo majoritariamente europeu apresenta uma Filosofia elitizada que se torna cada vez mais distante dos alunos.

É preciso considerar ainda, tal como faz Arruda (2013), que o filosofar propriamente dito, isto é, a reflexão temática sobre a realidade; está presente no cotidiano por meio do levantamento ou resolução de problemas. Arruda (2013, p. 16) utiliza como exemplos situações comuns – proibição da saída de menores de idade na rua depois das 23hrs; a estimulação de pagamento de pensão por uma juíza, entre outros – em que sejam possíveis diversos pontos de vista; para resolver um problema desta natureza se pondera diferentes argumentos avaliando-os de acordo com alguns critérios exigidos pela situação. O pensamento propriamente filosófico, tal qual o entendemos, parece nascer na experiência cotidiana, do que nos afeta enquanto seres situados no mundo, não necessariamente motivado por pura abstração.

4. UMA PROPOSTA PLURALISTA DE FILOSOFIA

A partir das reflexões apresentadas anteriormente, pretendemos, por fim, apresentar uma proposta possível de ensino de Filosofia que tenha como objetivo ensinar o pensamento filosófico aos alunos. É importante destacar que não desejamos eliminar a Filosofia europeia do currículo, mas permitir que o pensamento genuíno ocorra. Sendo assim, faz-se necessária uma abordagem pluralista da Filosofia, em que diversas formas de pensamento, incluindo a europeia, possam se expressar. Não pretendemos recusar o pensamento dos autores, mas apenas apresentá-los e utilizá-los de acordo com as necessidades do pensamento dos estudantes.

Para alcançar o objetivo de promover pensamentos genuínos com os estudantes de Ensino Médio, alguns parâmetros precisam ser levados em consideração:

- 1- Considerar o contexto vivenciado pelos estudantes com o conjunto específico de interesses, temas e problemas que os afetam.
- 2- Permitir a copresença de diferentes formas de pensamento.
- 3- Incentivar o diálogo entre as diferentes ideias.
- 4- Permitir mais de uma forma de expressão de ideias (não apenas a escrita, mas também a produção de vídeos, danças, imagens, etc).
- 5- Não estabelecer um parâmetro único para o que deve ser pensado.
- 6- Ter como motivo para as aulas temas e não as ideias de algum filósofo específico.

É importante ressaltar que o diálogo com diferentes formas de pensamento oferece o enriquecimento mútuo de nossas formas de pensar, bem como permite a constatação das limitações de nossas ideias. Perceber que existem formas diferentes da nossa de pensar exige colocar a prova e diversas vezes mudar aquilo que pensamos.

O currículo e material do Estado de São Paulo foram elaborados com a intenção de unificar os conteúdos tratados em diferentes escolas a fim de promover uma educação mais democrática, na qual todos tenham acesso ao mesmo ensino. Desse modo, um material unificado é algo benéfico aos estudantes.

A partir de uma perspectiva pluralista de filosofia, a escolha do currículo deveria primeiramente compreender temas que afetam os mais diferentes contextos. Acreditamos que a partir de temas deste tipo, o professor poderá trabalhar problemas próprios de cada contexto escolar. Além disso, defendemos que a escolha do material utilizado seja de livre escolha do professor e que este se pautar apenas pelos temas supracitados. Assim, mantém-se o aspecto positivo de proporcionar os mesmos conteúdos básicos sem romper com a autonomia do professor.

Uma vez que a nossa proposta se pauta numa perspectiva pluralista, o professor pode adotar a metodologia que julgar necessária, porém, desde que fomente as diferenças e não tente anulá-las a partir do doutrinamento de sua perspectiva própria.

Acreditamos que a aula de Filosofia deve ser justamente um espaço, dentro da estrutura rígida que a escola oferece, para fomentar as diferenças através da troca de ideias. Desse modo, o professor deve proporcionar a emergência de diferentes formas de pensar, bem como de sua própria sempre colocando-a também em dúvida e deixando claro seus pressupostos, para que o ensino não recaia sobre uma forma de dogmatismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Filosofia no Brasil está pautado em autores, temas e problemas próprios da cultura europeia. Não à toa a Filosofia é vista como um fato grego. A colonização europeia teve, e continua tendo através da colonialidade, grande influência no que se entende por Filosofia, excluindo formas não clássicas de pensar e expressar pensamentos.

Nesse artigo, procuramos inicialmente mostrar como o colonialismo está presente na Filosofia trazida no material oficial do Estado de São Paulo, que se utiliza quase que exclusivamente de autores europeus. A partir disso, buscamos fazer uma análise do colonialismo no ensino formal em Filosofia no Brasil, mostrando a instituição do *comentário de filósofo* como o método a ser adotado em Filosofia.

Acreditamos que considerar a Filosofia um fato europeu, restringindo os temas e autores que podem ser considerados filósofos aos europeus, pode ser prejudicial para um ensino dessa disciplina com alunos do Ensino Médio por distanciá-la do cotidiano deles e da realidade que eles vivenciam. Além disso, pensar conceitos que nasceram e se desenvolveram totalmente em um contexto europeu torna a Filosofia difícil para grande parte dos estudantes por tratar de temas que não condizem com a realidade deles.

Um pensamento genuíno, que é necessário para que se desenvolva um filosofar, só ocorre quando somos tomados por um problema que nos afeta e nos obriga a pensar. Uma Filosofia baseada em comentário de filósofos consagrados se encontra restrita ao domínio da repetição, não contribuindo para um pensamento intrinsecamente filosófico. Desse modo, o ensino de Filosofia no Brasil têm contribuído tenuamente para a desdogmatização do pensamento, ao promover uma Filosofia de livros e não de pensamento de problemas reais que espelham concepções de mundo.

Diante do processo de distanciamento com a vida prática pelo qual passou a Filosofia no Brasil, procuramos em nossa proposta vincular o filosofar com visões de mundo que não

excluem o cotidiano a fim de mostrar a gama de perspectivas existentes além do comentário de textos de filósofos europeus.

Não podemos ignorar, entretanto, as dificuldades que uma abordagem pluralista da Filosofia pode acarretar. De um lado, corremos o risco de alargar demasiadamente a esfera filosófica implicando num relativismo, que nada tem de produtivo para a busca de conhecimento visada pelo filosofar. Por outro lado, podemos instaurar uma nova forma dogmática de entender a Filosofia, que embora a desvincule do pensamento europeu, a mantenha acorrentada a outra concepção engessada.

A proposta de uma concepção alargada de Filosofia a partir de um viés alternativo ao encontrado atualmente não reflete apenas uma escolha pessoal, mas uma necessidade de nosso próprio tempo. Vivemos numa época em que o enorme avanço tecnológico permite o acesso e compartilhamento contínuo de informação, o que gera uma expansão naquilo que concebemos enquanto práticas e costumes culturais válidos. O grande número de informação que conseguimos ter acesso com a internet exige uma ampliação daquilo que antes, restritos ao nosso próprio mundo, considerávamos como válido, obrigando-nos a analisar uma gama maior de perspectivas existentes ou, ao menos, a pensar um pouco sobre elas.

Embora reconheçamos as dificuldades e críticas possíveis a esse trabalho, por uma exigência própria de nosso tempo, os riscos parecem ser inevitáveis. Haja vista que o século XXI impõe a necessidade de ampliar os horizontes parece vantajoso analisar os problemas em diversas perspectivas, além do que, a ampliação das possibilidades se relaciona a uma ampliação da autonomia.

REFERÊNCIAS:

- ARANTES, P. **Um departamento francês de Ultramar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- ARRUDA, A. T. M. **Filosofia geral e problemas metafísicos**. São Paulo: NeAD/Refedor-UNESP, 2011.
- _____. Entrevista com o Prof. Dr. Antonio Trajano Menezes Arruda. **Revista Kínesis**, Vol. V, nº 09 (Edição Especial), Julho 2013, p. 01-20. Entrevista a João Antonio de Moraes e Marcio Tadeu Girotti.

COMPANHIA DE JESUS. **Ratio Studiorum**. Texto original de 1599. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm>. Acesso em: 21 set. 2013.

COMUNICADO nº 003/2012 – ÁREA DE FILOSOFIA/TEOLOGIA: Subcomissão: FILOSOFIA. Brasília, 09/04/2012.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p 455-491.

MARCONDES, D; JAPIASSÚ, H. 4ª ed. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p 31-73.

_____. **Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a posta de Pascal**. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p 519-562.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Filosofia, Ensino Médio** (M. I. Fini, coord.). São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2008.

MÉTODO DA CARTOGRAFIA E RAZÃO SENSÍVEL: SENTIDOS DE UMA EDUCAÇÃO CAMINHANTE

Vanessa de Andrade Lira dos Santos¹

RESUMO

A reflexão que se inicia tem como ponto central o método da cartografia, como abordagem que aponta para novas formas de encarar a pesquisa e a própria produção de saberes, e como pressuposto não mais dependente de predeterminações inquestionáveis ou percursos lineares, que levam sempre aos mesmos lugares. Para isto, cruzaremos três questões relacionadas a esta ruptura de paradigmas: a cartografia enquanto “forma disforme” de produzir percursos de pesquisa; o conceito de razão sensível desenvolvido por Michel Maffesoli; e os sentidos de educação enquanto processo sempre cambiante. Pensar a cartografia como caminho para pesquisar nas várias áreas das ciências humanas, implica buscar novas formas de conceber sentidos ao pensamento, como instância que não permite delimitações definitivas. A relação que se almeja desenvolver entre o método da cartografia, elaborado a partir do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, e o conceito de razão sensível, desenvolvido por Michel Maffesoli, apresenta-se como uma tentativa de compreender o próprio processo de produção de sentidos para o pensar que se faz na experiência. Nesta dinâmica, conhecer e fazer são indissociáveis, e os desvios que se dão no percurso do vivido impossibilitam qualquer pretensão à neutralidade.

Palavras-chave: Educação. Método da cartografia. Razão sensível. Michel Maffesoli

¹ FEBF/UERJ

CARTOGRAPHIC METHOD AND SENSITIVE REASON: MEANINGS OF A DEVELOPING EDUCATION

ABSTRACT

This reflexion has as its crucial point the cartographic method as an approach that indicates new possibilities of facing research and the knowledge production itself, and as an independent premise regardless of undisputed predetermination or linear paths, which always lead us to the same places. Thus, three main questions related to the deconstruction of paradigms will be discussed in this work: cartography as a “formless form” of producing research paths; the concept of sensitive reason developed by Michel Maffesoli; and the meanings of education as a continuously changing process. Contemplating cartography as a way to develop researches in the many fields of the humanities implies searching for new forms of conceiving senses for thinking as an instance that doesn't allow permanent definitions. The relationship this research wants to establish between the cartographic method, created having as its basis the works of Gilles Deleuze and Félix Guattari, and the concept of sensitive reason, developed by Michel Maffesoli, presents itself as an attempt of understanding the sense production process itself to think about what is done in the experiment. Therefore, knowing and doing are indistinguishable, and the deviations that happen in life prevent any aspiration to neutrality.

Keywords: Education. Cartographic method. Sensitive reason. Michel Maffesoli

A reflexão que se inicia tem como ponto central o método da cartografia como abordagem que aponta para novas formas de encarar a pesquisa e a própria produção de saberes, como não mais dependente de predeterminações inquestionáveis ou percursos lineares que levam sempre aos mesmos lugares. Para isso cruzaremos três questões relacionadas a esta ruptura de paradigmas que regiam, ou tentavam reger, o próprio percurso do pensamento e das experiências (instâncias inseparáveis): a cartografia enquanto “forma disforme” de produzir percursos de pesquisa; o conceito de *razão sensível* desenvolvido por
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 15, Maio, 2017, 183-194.

Michel Maffesoli; e os sentidos de educação enquanto processo sempre cambiante e descaracterizado, na medida em que se preveem processos e se definem a priori resultados finais e justificativas que são quase “a moral da história”.

Pensar a cartografia como caminho para uma pesquisa nas várias áreas das ciências humanas, implica buscar novas formas de compreensão do próprio ato de se conceber os sentidos do pensamento como instância que não permite delimitações definitivas. Neste sentido este “método”, que já não cabe nesta expressão, é significado no próprio percurso. As proposições possíveis não passam de pistas e não se limitam a um passo a passo de regras que existem para serem aplicadas, mas como dinâmica que converte estas pistas em pontos centrais e disformes de toda pesquisa que se proponha a compreender seus traçados como atos criadores. Talvez seja esta ideia que nos permite entender a cartografia como proposta inevitável para quem deseja desvelar, sempre parcialmente, o que de latente as experiências permitem tocar: vivenciar o descobrir como ato criador. E não se trata de descobrir o que se mostrava ordenadamente encoberto, como em um jogo pedagógico, mas de entender este ato inserido nos trajetos que utilizam as pistas como pontos de contato significantes, fazendo das pistas signos que tornam cada pesquisador um “farejador” e vivente, num fluxo que vê nos atos antes insignificantes “partículas criadoras”.

Os papéis e os sentidos do processo tradicional de pesquisa se invertem: o que antes era tido como natural quando se falava em pesquisa sistemática- delimitar propostas pautadas na racionalidade e se utilizar das experiências ordenando-as no sentido de conferir suporte ao que se desejava “ilustrar”- passa a não fazer sentido na medida em que a experiência passa a não mais se submeter ao plano das expectativas racionais. Esperar o inevitável acontecer não cabe mais ao pesquisador que se propõe cartógrafo, e é a incerteza que desestabiliza o uso da experiência como ilustração do plano do estável e ponderado, a experiência agora deve ser vista no campo da intervenção, não cabendo mais uma expectativa desencarnada da prática. Isto não significa uma postura dicotômica, visto que o que chamamos aqui de experiência permite, em sua própria essência, a produção de saberes, No entanto, estes saberes não se colocam mais no campo da racionalidade pura, que compreende os sentidos das aprendizagens como espaços hierárquicos que não permitem disputas. O que se busca, na realidade, é a desestruturação de um “castelo racionalista”, que se erguei sob a alegação de

possuir o conhecimento e de fazer sentido independentemente do ato de sentir. O que era concebido como “ferramentas conceituais” jamais se encerrou apenas como uma operação de análise, servindo como armas para quem buscava olhar a vida através de janelas recortadas de maneira neutra. Este processo de velamento, que é marca de uma racionalidade que deseja cortar com precisão seus pontos de apoio, é prova irrefutável da grande dificuldade de se assumir que é na /com /da experiência que produz conhecimento.

Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento - um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p.10).

Neste contexto três palavras são engendradas na produção de sentidos para uma pesquisa: partida, caminho e meta. Partida como o momento inicial de uma pesquisa; caminho como a maneira de se prosseguir rumando numa direção definida e meta como o objetivo que se deseja alcançar. Esta ordem e a maneira que se entende a mesma é definidora de uma postura diante de qualquer proposta de pesquisa, já que as interconexões que permite dependem do olhar e do envolvimento do pesquisador, e do o mesmo considera como objeto de pesquisa. Em uma postura tradicional, o pesquisador busca controle sobre o caminho a percorrer e do objeto a ser desvelado. Esta certeza do processo antes de torná-lo prático, a certeza de que suas questões se manterão intactas até o fim deste processo e a simulação de um “desbravar em linha reta” faz da experiência uma superficialidade necessária, como um adereço para os conceitos predeterminados e dignos de serem “enfeitados” pela vida real, nesta dinâmica, encoberta pela simulação de algo previsível e acabado.

Mais do que uma inversão, o método da cartografia busca uma reversão do próprio sentido de pesquisar e de estar, de fato, inserido na realidade. Assim, assume o papel limitado do planejamento diante da experiência de estar, de fato, no mundo. Uma nova proposta de pensamento vem à tona: é necessário compreender que pensar e experienciar não são simples complementaridades, mas partes de um mesmo sistema que converte em dados dizíveis o próprio mergulho na dinâmica real, assumindo o pensar e o agir como atos que carregam em

si vestígios de uma rede de vivências e afetos que se afetam enquanto acontecem. Estamos diante do primado do caminhar que, numa atitude de abertura, faz dos pequenos vestígios dos atos, pontos de convergência que aguardam novos pontos para se conectarem e darem segmento às redes de relações que se fazem na dinâmica da pesquisa.

O método da cartografia nos exige um novo entendimento sobre o que consideramos como aspectos relevantes da atenção que dispensamos ao objeto ou campo de pesquisa. Sendo assim, é necessária uma postura de “rastreo” diante da realidade, considerando os vários fragmentos desta realidade como passíveis de atenção e de descobertas. As metas a serem alcançadas em uma pesquisa não se produzem antes da experiência como mesmo, ao adentrar no campo- que não é somente de observação, mas de imersão na dada realidade- as pistas vão sendo levantadas numa relação direta com a atenção envolvida nos atos em constante variação. Os ritmos experienciais variam e exigem do pesquisador abertura e flexibilidade para acompanhar estes movimentos através de uma sintonia fina com o problema de pesquisa proposto. É fundamental estar ativo e receptivo ao que a experiência real apresenta para que a atenção seja tocada por uma destas tantas “partículas de sentido” que a realidade carrega. Como numa nova perspectiva de ritmo a atenção pousa em um fato, ou um ato, que carrega em si algo de trás significações sensíveis e cognitivas ao que se busca enquanto questão no campo.

O que fazemos quando somos atraídos por algo que obriga o pouso da atenção e exige a reconfiguração do território da observação? Se perguntamos "o que é isto?" saímos da suspensão e retornamos ao regime da reconhecimento. A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um "vamos ver o que está acontecendo", pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto (KASTRUP, 2009, p. 44).

Não se trata mais do campo do conhecido, mas da produção de conhecimento no se deslocar de um percurso, e a atenção é a vela que conduz a própria criação deste vasto território que conduz e é conduzido como experiência de partilha e não mais de soberania de finalidades e ações. Nos terrenos acidentados da realidade a cartografia vai explorando e desdobrando significados, e é nesta constante desterritorialização que os sistemas de pensamento são potencializados e esgarçam seus limites de aproximações com o real e, ao mesmo tempo, de reconfiguração do mesmo. E é esta “plasticidade da experiência” que

permite aos sistemas sensíveis e cognitivos uma saída das zonas de relações pertinentes e relevantes e os alça para voos imprevisíveis que criam novos espaços e novas demandas. Redes vazam o posto e recolocam o pesquisador na posição de potencial via, certezas se desfazem e o que resta é o gesto que cria o caminho enquanto caminha.

A relação que se deseja fazer entre o método da cartografia, apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, e o conceito de razão sensível, desenvolvido por Michel Maffesoli, mostra-se como uma tentativa de compreender o próprio processo de formulação de sentidos para o pensar que se faz na experiência. Enquanto o equilíbrio racionalista recorre ao programado, aparando as arestas do que não pode ser mensurado, uma postura sensível diante da razão, encontra na dinâmica da vivência a potência para as transformações que ocorrem no próprio processo. Nesta dinâmica, conhecer e fazer são indissociáveis e os desvios que se dão no percurso do vivido impossibilitam qualquer pretensão à neutralidade. Nesta perspectiva, a matéria não se apresenta passivamente como suporte que serve ao pesquisador e aos seus movimentos diante de seu campo. Não se constrói uma relação de submissão e de domínio entre objeto e pesquisador, mas se apresenta na experiência indícios de caminhos que se mostram resistentes ao planejamento cartesiano que se propunha anteriormente, abrindo espaço a um movimento, do pensar e da sensibilidade como partes solúveis entre si, que aponta para a produção de referências que não se enquadram em esquemas elucidativos ou moldes preestabelecidos. O conhecimento passa a se dar não mais como dominador de experiências, mas como parte desta composição vivida nos encontros.

O pensamento do método tradicional é tomado como uma imagem em linha reta, um caminho previamente traçado, a linha mais curta entre os pontos de saída e chegada, numa corrida incessante por resultados e provas que validam posturas racionalistas. Neste trajeto não há espaço para relevos acidentados, para rotas de fuga, pois o desejo de chegar a um lugar já construído no imaginário impede qualquer processo de criação que possa levar em consideração a incerteza. Essa simulação de caminhada, nos próprios processos do pensamento, é como um “ensaio de viver” onde a vida é coadjuvante dela mesma, como se o pensamento não tivesse relação alguma com a experiência e com a sensibilidade, como se uma suposta hierarquia do pensamento sobre os sentidos respondesse a todas as perguntas, feitas sempre de antemão.

Na perspectiva da cartografia não tratamos mais de um método propriamente dito, uma forma de saber sobre as coisas do mundo utilizando guias limitadores de percursos, pois permitem apenas alguns clarões diante da dinâmica real, clarões já esquematizados para serem “percorridos em fileiras”. Tratamos agora do próprio deslocamento do estatuto de pensamento, dado como um complexo que escapa aos pressupostos que o estancavam no real. Neste real, os modos de existir são variáveis e não seguem um ritmo matemático, só sendo possível vivenciá-los na medida em que acontecem, e qualquer exigência representativa desta realidade não é capaz de abarcá-la em seus infundáveis deslocamentos e os transbordamentos que acontecem nas tentativas de catalogação.

Há momentos em que não se pode mais mumificar ou isolar analiticamente o objeto ou o sujeito vivo. Assim, em vez de desejar —pegá-las no conceito, talvez valha mais a pena acompanhar a energia interna que está em ação em tal propensão. De minha parte propus pôr em ação um pensamento de acompanhamento, uma —metanóia (que pensa ao lado), por oposição à —paranóia (que pensa de um modo impositivo) próprio da modernidade (MAFFESOLI, 2001, p. 22).

Em sua diferenciação entre paranoia e metanoia, Maffesoli nos apresenta uma nova forma de conceber o pensamento, não mais como uma imposição ao ato de existir, mas como parte inseparável desta existência. A paranoia almeja o controle, repete incansavelmente fórmulas no sentido de conter os acontecimentos como receitas definitivas, como num voo diretivo sobre o real, como quem constrói trincheiras para delimitar passagens e prepara espaços para subordinar paragens. Maffesoli propõe a metanoia como um saber acompanhante, um saber que se estrutura, se desestrutura e se reestrutura no processo dos eventos, um saber que não cabe em qualquer compartimento etiquetado e que se desenvolve por que, de fato, é vivo. Assim, propõe uma conversão do entendimento do mundo como representação para a experiência do mesmo como apresentação das coisas.

É necessário entender que o racionalismo, na sua busca pela cientificidade estéril, é limitado para perceber e apreender a densidade simbólica e imagética da experiência vivida, já que se fecha sobre si mesmo como um sistema estático diante do real. Como Maffesoli (2001) deixou claro, este mesmo racionalismo traiu sua própria ambição de renovação, tornando-se uma dogmática morta diante de um fluxo de vida sempre em

desenvolvimento. Não existe mais uma verdade única e aplicável nas diversas dimensões da vida, nos vários tempos e espaços de suas dinâmicas, mas uma multiplicidade que relativiza as experiências e amplia os percursos na perspectiva da complementaridade. O autor nos apresenta a expressão “raciovitalismo”, que se afirma como forma de não negligenciar nenhum fragmento do que nos cerca, considerando os acontecimentos como vias que englobam, ao mesmo tempo, razão e sentimento.

O racionalismo revelador de mensagens vai direto ao alvo, segue essa via recta cuja eficácia é conhecida. Totalmente outro é o caminhar incerto do imaginário. Isso culmina num saber raro; um saber que, ao mesmo tempo, revela e oculta a própria coisa descrita por ele, um saber que encerra, para os espíritos finos, verdades múltiplas sob os arabescos das metáforas, um saber que deixa a cada um o cuidado de desvelar, isto é, de compreender por si mesmo e para si mesmo o que convém descobrir; um saber, de certa forma, iniciático (MAFFESOLI, p. 27).

Este saber que encerra verdades múltiplas, não encerra, no sentido de findar, sua amplitude de alcance em seus conceitos ou no tamanho de seus objetos, mas potencializa desvelamentos que reafirmam a parcialidade das experiências, trazendo o imaginário para o campo do conhecimento e, sobretudo, da criação. De um mesmo ponto é possível desbravar inúmeros percursos, que não são contáveis antes de serem feitos e que, por isso, permitem sempre novos caminhos e novas descobertas. Quando Maffesoli entende o saber como, de certa forma, iniciático, nos diz que o potencial do pensamento e da produção de saberes inclui, também e com força desbravadora, experiências que alcançam graus de refinamento tal que chegam a emanar uma força quase ritualística em relação à vida e seus fluxos. Ele referencia a fogueira como sendo “mais do que madeira e cinza”, e esta metáfora nos permite perceber a força da junção dos tantos elementos que compõem as experiências e a possibilidade do surgimento de novos elementos a partir destas conjunções. Separados os elementos de maneira sistemática, estes perdem suas potencialidades enquanto partes de um processo de energias em consonância, e viram fragmentos inertes e catalogáveis. Juntos possibilitam trocas físicas e energéticas que dão luz a novos acontecimentos e produzem experiências sensitivas e cognitivas novas, e estas, por sua vez, são caminhos para novas descobertas que se dão, sem um ritmo organizado, a partir da abertura destes novos caminhos. Maffesoli nos apresenta “aquilo que introduz a um pensamento acariciante, que pouco se

importa com a ilusão da verdade, que não propõe um sentido definitivo das coisas e das pessoas, mas que se empenha sempre em manter-se a caminho.” (p.166)

Trazer o campo da educação para a reflexão sobre o pensamento e suas construções implica aceitar o fato de que não há neutralidade no conhecimento, toda pesquisa é uma intervenção sobre a realidade e não uma constatação de evidências que servem de suporte para a teoria. O conhecimento é produzido no campo da experiência, onde os cruzamentos são múltiplos e é neste jogo de forças que se dá a articulação de saberes. Pesquisar em educação demanda dar crédito ao desconhecido, já que seu papel é permitir e instrumentalizar para formulação de relações que determinem novas formas de ser e estar no mundo, com suas tantas realidades que escapam e mudam suas naturezas na medida mutável das trocas e das sensibilizações. Neste sentido, o campo da educação não se constrói como um quebra-cabeça que depende somente de uma reformulação e reorganização em sua ordem fragmentada, mas numa perspectiva que demanda experimentos e toques sutis em fragmentos que saltam no caminho dos processos. Não cabe mais, nem no campo especial como um todo, nem do campo específico da educação, apontar para um futuro promissor, como faziam os modernos. Na ânsia de apresentar sempre o que está por vir, os processos de aprendizagem pareciam rumar para uma miragem, mantendo as mesmas bússolas em mãos, tendo seus ponteiros manipulados por estes “profetas da educação”, que não viam nada de fértil nos caminhos que trilhavam. Na contemporaneidade, diante dos vários apontamentos fornecidos pela clara necessidade de valorização da experiência em detrimento de um viver dependente do que virá a ser.

A contemporaneidade e tudo que este tempo traz através de seus ritmos de vida e formas de lidar com a materialidade vigente, ousa incomodar a articulação do conhecimento, antes intocável. O presente toma uma dimensão que já não permite mais viver para algo que não seja ele mesmo. Nesta dinâmica, ignorar os processos não traz aos “cânones educacionais” segurança de permanência como estatuto relevante na atualidade. Projetar o que virá delimitando trajetórias a priori já não se sustenta quando o ato de caminhar, e as definições de destino, não se dão antes das experiências. São estes percursos cambiantes que atribuem novos sentidos aos nossos tempos, e é esta insegurança, vinda dos passos vacilantes, que amedronta quem acredita ter o controle sobre os processos, que nada mais eram do que

rotas opacas para a fantasia do futuro. A instituição educação teme o presente por não acreditar deter- apesar de continuar tentando acreditar que sim- o cotidiano enquanto potência do saber. É dentro das situações que os agentes se apropriam do que se apresenta, e são as pequenas decisões, que acontecem dentro das experiências, que reconfiguram o passo seguinte. Cada novo se dá exatamente no embate presente, e as formas de se apropriar do que se apresenta não apontam para o que virá depois, nada se dá antes do ato. Esta ação crítica no cotidiano nunca é isolada e neutra, é sobretudo uma ação múltipla e coletiva, já que a produção de possibilidades é permeada pelos acontecimentos do presente, como uma sucessão de interferências de múltiplas vias.

Aprender está para o rato no labirinto, está para o cão que escava seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado. E, neste aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle (GALLO, 2008, p.66).

Os saberes cotidianos são como pequenos fragmentos que não podem e nem desejam ser configurados numa totalidade catalogável. Lidar com estes saberes não pode ser uma tentativa alienada de delimitá-los em compartimentos que os “legitimariam” como mensuráveis. Este agenciamento só reforçaria o desejo da educação instituída, de manter o controle sobre os atos do presente, dotando-os de falsos sentidos descolados de seus seres praticantes. Chegamos a um ponto crucial para o desdobramento do processo educacional como algo relevante na atualidade: os saberes acontecem nas práticas de seus sujeitos praticantes. Estes saberes não são domáveis ou “desveláveis” de maneira totalitária, são partes de experiências que existem enquanto ação, que passam deixando suas marcas. Estas marcas nunca serão as mesmas e, portanto, não podem ser transformadas em roteiros para novas aventuras, depois do ato não passarão de indícios parciais de acontecimentos.

As distinções formalistas seguramente nos dariam mapas prontos, de onde se deve pisar e do que se deve evitar, a fim de proporcionar uma travessia amena pelas vias escolares. No entanto, quem está de fato em constante caminhada nos trajetos escolares, sabe quão inquietante são suas vias. O ameno nada mais seria do que caminhar sobre a linha tracejada das normas, dos programas e das vias “seguras” dos planejamentos que já preveem fins. O que nos interessa acontece nos vãos dos protocolos, criando espaços intervalares nas brechas

das normas. E este movimento por entre o território escola nos convida a visitar dois espaços concomitantes:

No espaço estriado, fecha-se uma superfície, a ser “repartida” segundo intervalos determinados, conforme cortes assinalados; no liso, “distribui-se” num espaço aberto, conforme frequências e ao longo de percursos (DELEUZE, 1997, p.165).

Deleuze trata dos espaços lisos e estriados como forças constantes nos engendramentos da vida. Direcionando sua teoria para o campo escolar- que por ser um espaço institucional, carrega em seu bojo uma natureza estriada-, temos em ação uma “coação de forças que nele se exercem” (p.189, 1997), prescrevendo intervalos e cortes que ordenam seu território. Na mesma medida- já que também é um espaço de relações entre sujeitos que dão sentidos a suas vias-, “desenvolve outras forças e secreta novos espaços lisos através da estriagem” (p. 189, 1997).

Não tratamos aqui de rasgar todas as normas da escola, tratamos de questionar este espaço como desagregador, em suas vias categorizadas, e ao mesmo tempo invadido por “desvios” que insistem em apontar caminhos, que deveriam ser considerados como relevantes saberes presentes nesse espaço. Em um nível “macro”, não se tratando necessariamente de dimensão, mas de discurso representativo, o território impõe-se em seu caráter institucional, desenvolvendo um conjunto de códigos que comportam e registram seus limites. Em sua dimensão micro, que também não se define enquanto tamanho, mas enquanto visibilidade legitimada, temos um ‘discurso ilegítimo’ que desterritorializa e que não se contenta com as margens.

O “dentrofora” pode se dar em uma arena como a sala de aula. Um plano orquestrado pelo “mestre” e tantas “estratégias de fuga” presentes no mesmo espaço. Uma fala centrada a partir do sujeito professor e as tantas falas simultâneas proferidas por seus “educandos”. O “fora-liso” se dá diante de nossos olhos, e é muito menos “abafável” do que insiste em bradar a instituição escolar. Cabe ressaltar, como Deleuze nos aponta, que:

“... os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvestido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso” (DELEUZE, 1997, p.157).

O espaço liso, como potência que desterritorializa o território escola, nos é “traduzido” como a capacidade de se perder e de se achar em um novo caminho estriado. E é através desta tradução que se fecha um ciclo que dará início a outros. É neste movimento que encontramos os sentidos de criação.

Os sujeitos caminham nas vias da escola nem sempre sobre os trajetos “subordinados aos pontos” (Deleuze, 1997, p.162). Este mapa bem formulado através das tramitações dadas ao que deve ser ensinado, e a partir dos pontos e delimitações fornecidos para serem ligados por linhas, é o que chamaríamos de estrutura escolar. Temos claro que, para que uma trajetória, que tem como referências pontos, seja feita da maneira mais rápida e objetiva possível, é preciso que esta seja cruzada por linhas retas. Cabe descobrir o que fazer quando os acessos são cruzados “zigzagueando”, quando “os pontos estão subordinados ao trajeto” (Deleuze, 1997, p.162). Estes pontos, como paradas, adquirem uma natureza variável e “sacodem” as delimitações prescritas pela instituição escola.

REFERÊNCIAS:

- DELEUZE, G; GUATTARI, Felix. 14. 1440- O liso e o Estriado . Tradução de Peter Pal Pelbart. In: Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia, vol.5, 1997. pp. 157-190.
- DELEUZE, Gilles. Conversações, 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. Pensamento nômade. In: A ilha deserta. São Paulo: Iluminuras, 2006. pp. 331-343.
- GALLO, Silvio. **Modernidade/pós-modernidade:** tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set/dez. 2006.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, T. R. M; PARAÍSO, M. A. **Mapas, dança, desenhos:** a cartografia como método de pesquisa em educação . Pro-Posições, Campinas, v. 23, n.3(69), p. 159-178, set/dez, 2012.
- PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org.) **Pistas do Método da Cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

IDEALISMO EDUCACIONAL: UM GRANDE HOTEL NO ABISMO

Rafael Rossi¹

RESUMO

Este texto serve de instrumento para explicitarmos uma crítica de ordem ontológica marxiana ao idealismo educacional muitas vezes presentes em várias análises teóricas, com objetivo de fornecer subsídios para pensarmos a articulação da educação em meio a totalidade social consubstanciada pelo capital no presente sistema social. Com efeito, partimos das contribuições da ontologia marxiana enquanto concepção de mundo, teoria social e ideologia pertinente à análise real da forma concreta desta sociabilidade no que se refere às articulações entre o complexo educacional e as demais dimensões da existência social. Analisar a educação a partir do movimento da própria realidade objetiva em suas múltiplas interações é um desafio de extrema importância para a transformação qualitativa desta mesma realidade social.

Palavras-chave: Educação. Ontologia. Totalidade. Crítica.

ABSTRACT

This text serves as an instrument for explaining a critique based on the marxian ontology to educational idealism often present in several theoretical analyzes, aiming to provide subsidies to think the articulation of education in the midst of the social totality embodied by capital in the present social system. In fact, we begin with the contributions of the marxian ontology as a conception of the world, social theory and ideology pertinent to the real analysis of the concrete form of this sociability in relation to the articulations between the educational complex and the other dimensions of social existence. Analyzing education from the

¹ Professor Adjunto na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS em Campo Grande - MS.

movement of objective reality itself in its multiple interactions is a challenge of extreme importance for the qualitative transformation of this same social reality.

Keywords: Education. Ontology. Totality. Criticism.

INTRODUÇÃO

A sociabilidade burguesa enfrenta uma grave crise. Alguns a consideram mais uma das inúmeras perturbações que o capitalismo já sofreu e que, por isso mesmo, é possível ser “corrigida” e outros, por outro lado, entendem que esta crise é estrutural e a única maneira de ser superada é superarmos a totalidade do sistema do capital. Entendemos que uma “novidade histórica” do momento atual é a incapacidade do capital “deslocar” suas contradições, como nos explica Mészáros (2002). Isto significa que todos os países e continentes, com expressões e intensidades variadas, enfrentam, hoje, os efeitos “explosivos” dos defeitos estruturais que emanam do próprio capital.

No debate educacional contemporâneo também podemos perceber rebatimentos da crise do capital. Muitos pesquisadores, extremamente competentes e comprometidos com uma educação melhor e com qualidade, acabam por reforçar uma perspectiva idealista em suas análises e interpretações. Todavia, é importante sinalizar que o idealismo na educação não é fruto tão somente da crise estrutural do capital. Este é um fenômeno que se relaciona diretamente ao que Marx denominou de “decadência ideológica burguesa”. Em todo caso, hoje, o idealismo educacional decadente é uma necessidade social deste sistema societário essencialmente desigual e contraditório.

O momento de ascensão da constituição da sociedade capitalista (mais ou menos século XV até a primeira metade do século XIX) presenciou uma burguesia enquanto classe revolucionária, intencionando a destruição dos resquícios feudais e pré-capitalistas. No âmbito da ciência havia a necessidade de um conhecimento sobre a natureza e a realidade objetiva, de caráter empírico. Este conhecimento, contudo, não se aprofundava na apreensão da essência desta forma de sociabilidade, não avançava na consideração das raízes dos problemas sociais, todavia, também não era um conhecimento especulativo ou místico. Como grandes expoentes deste período temos, Vico, Bacon e Galileu, por exemplo, (TONET, 2016 a).

A partir do momento em que a burguesia se torna classe dominante, há uma decadência deste padrão positivo no âmbito do processo de conhecimento que vinha se desenvolvendo. Agora, interessa à burguesia ocultar e bloquear uma compreensão profunda da realidade social. Por isso, trata-se, “da perspectiva dessa classe, de compreender a realidade social na forma e até o limite que permita a reprodução dessa ordem social considerada” (TONET, 2016, p. 133). Isto, contudo, não ocorre de modo plenamente consciente pelos indivíduos, mas certamente, atende os interesses da burguesia em se manter enquanto classe dominante.

Um ponto importantíssimo desse processo e que muito nos interessa ao debate que estamos propondo é que jogando fora as categorias da totalidade e da essência da realidade social, o período de decadência ideológica burguesa que, em nossa compreensão se agudiza de modo exponencial no momento contemporâneo de crise estrutural do capital, acaba por jogar “sobre os ombros do sujeito a tarefa de realizar os recortes do objeto a ser estudado e de conferir unidade aos dados empíricos” e, com isso, “a aparência e o empírico se tornam a matéria sobre a qual trabalha a cientificidade moderna” (TONET, 2016 a, p. 134).

Lukács (1966) explica que a tendência geral da decadência ideológica da burguesia é a liquidação dos esforços importantes dos ideólogos burgueses que, anteriormente, se orientava para compreender as tendências sociais e o modo de funcionar desta sociedade e, posteriormente, deu lugar a uma pseudociência superficialmente concebida e “misticamente desfigurada”.

Para o filósofo húngaro a decadência ideológica é uma necessidade social, já que suas “questões básicas” dizem respeito aos problemas que surgem do próprio desenvolvimento do capitalismo. A diferença consiste no fato de que “os ideólogos anteriores deram uma resposta honrada e sincera, mesmo que incompleta e contraditória, e a decadência alude covardemente o que é” (LUKÁCS, 1966, p. 65, tradução nossa). De qualquer modo, a decadência ideológica burguesa é, para Lukács, anticrítica, ataca a superfície dos fenômenos, na sua imediatez e trata de modo fragmentado as diversas problemáticas sociais.

Frente a esta decadência que não se baseia tão somente em aspectos subjetivos e especulativos, mas que tem como solo as próprias condições materiais de reprodução desta sociedade, alguns intelectuais se comportam como se estivessem em um hotel de luxo, porém, um hotel à beira do abismo. Afirma Lukács que cada dia mais se tornam evidentes que os

problemas do capitalismo são irreformáveis. Isso possui um duplo rebatimento sobre grande parte da intelectualidade: por um lado, leva ao “abismo do desespero” em que não se vislumbra saída alguma para tais problemas e, por outro lado, se reafirma o “salto vital” ao campo do proletariado revolucionário, “o salto vital ao futuro luminoso” (LUKÁCS, 2007, p. 39, tradução nossa). Para realizar este “salto vital” os “produtores de ideologia” – os intelectuais – devem abandonar as ilusões que emanam da perspectiva de classe burguesa e sua concepção de mundo, ou seja, devem abandonar a ilusão da “prioridade da ideologia frente à materialidade, ao econômico” e, por isso mesmo, “devem abandonar a ‘digna’ altura de onde formulavam seus problemas e soluções desde então” (LUKÁCS, 2007, p. 39, tradução nossa).

Para Lukács, daí surge o “conforto espiritual do Hotel”, ou seja, destas ilusões produzidas pela própria intelectualidade. Se alguém quiser buscar uma mágica saída para todos os tipos de problemas da cultura, por exemplo, encontrará no “Grande Hotel Abismo” uma ampla sala de reuniões à disposição para este propósito. Nele, toda forma de “embriaguez intelectual” está permitida e, assim, “todos podem ter a satisfação de representar o único ser sensato em uma Torre de Babel da loucura universal” (LUKÁCS, 2007, p. 40).

Em suma, compreendemos que a crise estrutural do capital reforça ainda mais, no âmbito do debate educacional, a decadência ideológica burguesa que se esbalda nos amplos salões de um hotel já em queda num abismo social cada vez mais profundo e escuro. Para explicitar esse argumento, dividiremos o texto em mais três partes. Num primeiro momento apresentamos os principais pressupostos vigentes na reflexão educacional contemporânea. Em seguida, é preciso explicar os limites de cada um dos pressupostos apontados anteriormente e demonstrar os vínculos que se estabelecem entre educação, trabalho e totalidade social. Por fim, nossas considerações finais contam com uma breve síntese da discussão aqui proposta.

O DISCURSO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

Antes de explicitar os principais aspectos presentes nos discursos educacionais contemporâneos, é preciso explicar dois pontos de suma importância para nosso debate. Em primeiro lugar é preciso entender que o sujeito do conhecimento possui seu “momento predominante” nas classes sociais e não dos indivíduos apenas. Certamente os indivíduos

produzem teorias e ciência, todavia, o “sujeito fundamental são as classes sociais”, já que “são elas que, pela sua natureza fundada no processo de produção, põem determinadas exigências e determinada perspectiva”. Os indivíduos ao elaborarem teorias, eles expressam, “ao nível teórico, de modo consciente ou não, os interesses mais profundos das classes sociais”, o que quer dizer que a classe, “pela sua natureza, estabelece o campo, nunca absolutamente rígido, no interior do qual o indivíduo exercerá o seu poder ativo” (TONET, 2013, p. 17).

Um segundo ponto a ser explicado é o entendimento de crítica e de teoria para Marx. A crítica, em Marx, consiste em “trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites”, ao mesmo tempo em que, “se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (NETTO, 2009, p. 775). Ou seja: a crítica, que também estamos realizando no debate aqui proposto, não deve ser encarada como algo vulgar ou maniqueísta. Ao contrário a crítica deve se basear no confronto com o processo histórico real. Esta concepção de crítica também está intimamente articulada ao entendimento de teoria, em Marx, enquanto uma “modalidade peculiar de conhecimento” que se distingue das demais modalidades, pois “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2009, p. 776). Desse modo, a teoria é a “reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” e esta reprodução será tão mais verdadeira, “quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (NETTO, 2009, p. 776). Não se trata de uma reprodução como um “espelhismo mecanicista”, mas sim, uma reprodução que capta o próprio movimento e a constituição mais essencial do objeto tendo, por isso mesmo, o sujeito um papel ativo em desvelar e fazer emergir do objeto estas mesmas tendências e características.

Entendemos, por conseguinte, que a teoria social instaurada por Marx se baseia num ponto de vista ontológico, histórico e social. Para este ponto de vista, a abordagem do objeto tem como eixo o próprio objeto (TONET, 2013). A captura do objeto implica o “pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência” e, por sua vez, “não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto” (TONET, 2013, p. 14).

Agora sim, uma vez que explicitamos o que é crítica e teoria em Marx, podemos avançar para a consideração dos elementos mais presentes na análise educacional atual. Brandão (2008), por exemplo, seguindo a perspectiva freireana, afirma num de seus textos que:

A educadores importa transformar este aparente “sinal menos” na relação pessoa cultura, ou mente individual – campo de significados, em um “sinal mais”. Porque o que passa é que na dinâmica inevitável das interações entre as pessoas, entre as pessoas e os seus símbolos, entre símbolos e símbolos (ou entre significados e significados), o que está acontecendo todo o tempo é uma fascinante relação dialógica entre a criação interpessoal da cultura e a criação cultural da pessoa. (BRANDÃO, 2008, p. 24, grifos nossos)

O que observamos neste trecho e que, de modo geral, se faz presente nesta perspectiva é o foco no diálogo entre educador e educando para desenvolver uma “ação cultural” que seja “dialógica” e promova uma verdadeira “educação significativa”. Aqui, presenciamos uma análise centrada apenas na relação educando-educador, numa hiperfetichização que a considera com uma *autonomia absoluta* frente às interferências e ao campo de possibilidades colocado pela reprodução do capital. Freitas (2014), por sua vez, não parte da perspectiva freireana, porém defende reformas à educação ainda no interior desta forma de sociabilidade capitalista. Afirma o autor que:

Pelo lado dos que se contrapõem a esta visão, a proposta inclui uma matriz formativa que não restrita ao cognitivo mas que inclui, além desta dimensão, a formação para a criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal e as artes e se expressa em uma organização do trabalho pedagógico que inclua as dimensões do conhecimento, da diversidade da cultura, da história, do trabalho e das lutas sociais pela transformação da sociedade. (CALDART, 2014). Nesta perspectiva posta, não cabe orientar todo o sistema educativo apenas para o ensino da leitura, da matemática e das ciências medido em testes padronizados, cujas médias de desempenho terminam sendo critério para se definir o que é uma boa educação. A boa educação exige uma matriz alargada de formação que não restrinja as possibilidades de formação humana da juventude. (FREITAS, 2014, p.1107, grifos nossos)

E continua seu argumento explicando:

Com outro posicionamento para o primeiro par dialético (objetivos/ avaliação) as repercussões para o segundo par dialético (conteúdos/métodos) também são diferentes. Para o desenvolvimento desta nova matriz não é suficiente uma escola de tempo parcial, professores com qualificação precarizada, ênfases em processos de controle “passo a passo” comandados por avaliações externas que adaptam a escola às funções sociais vigentes, à subordinação, mas a escola deve ser vista como um centro cultural da sua comunidade que investiga a vida e suas contradições sociais, que libera a energia criativa da juventude e a desenvolve em todas as suas dimensões possíveis, incluindo o domínio sólido do conhecimento das ciências e das artes. Tal é o antagonismo das propostas em curso. A implementação da proposta dos reformadores empresariais – mesmo que conseguisse algum grau de “melhoria” nas escolas baseada na pressão pelo medo –, nos conduzirá a mais da mesma forma de organização do trabalho pedagógico já vista nas escolas, ampliada pela teoria da responsabilização, a qual sufoca atualmente a juventude nas salas de aula, que privilegia a sua adaptação às necessidades do aumento da produtividade das empresas, conduz a uma concepção de escola centrada no cognitivo e em testes que legitimam as classificações e ranqueamentos que estimulam a responsabilização e a meritocracia como forma de denegrir a educação pública, conduzindo-a à sua privatização e à precarização do magistério. (RAVITCH, 2011a) (FREITAS, 2014, p. 1108, grifos nossos)

Certamente Freitas (2014) possui um posicionamento progressista no debate educacional. O autor se coloca contrário à interferência dos “reformuladores empresariais” sobre a educação e aponta a necessidade de outra lógica neste campo. Contudo, o idealismo também se faz presente aqui ao defender, mesmo que dentro do capitalismo, uma “formação para a criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal e as artes” etc.; sendo que, para ele, a “boa educação” exige “uma matriz alargada de formação” e, assim, a “escola deve ser vista como um centro cultural da sua comunidade”, que “libera a energia criativa da juventude e a desenvolve em todas as suas dimensões possíveis” etc. Nesta linha de entendimento, novamente a educação aparece com uma *autonomia absoluta* frente à sociabilidade vigente. Como desenvolver uma formação ampla, “omnilateral” sem rompermos com a totalidade do sistema do capital e do Estado? Como concretizar uma escola enquanto “centro cultural” ainda no capitalismo e com a mediação do Estado?

Vejamos outros aspectos da mesma questão também presentes em pesquisadores da chamada “Pedagogia Histórico-Crítica”. Gasparin, num de seus textos, propõe a necessidade
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 15, Maio, 2017, 195-218.

de implantação de uma didática para a pedagogia histórico-crítica. A partir de uma experiência neste âmbito afirma o autor:

Nosso trabalho com a pedagogia histórico-crítica, tanto nos cursos de graduação em que trabalhamos quanto em palestras e assessorias didático-pedagógicas a prefeituras, Núcleo Regionais de Educação e a instituições educacionais privadas, tem como objetivo evidenciar uma prática da pedagogia histórico-crítica no processo escolar de ensino e aprendizagem. (GASPARIN, 2013, p. 90, grifos nossos)

Desse modo, para o autor, “**é necessário enfrentar o desafio de institucionalizar a pedagogia histórico-crítica** a fim de que haja maiores possibilidades de ser assumida e posta em prática pelas escolas e pelos docentes” (GASPARIN, 2013, p. 96, grifos nossos). Ou seja: para este autor é possível e necessário instaurar uma didática da pedagogia por ele defendida como prática necessária de construção de uma outra escola, outra sociedade, outra educação. Explicitemos o que pensa Saviani, um dos mais expressivos expoentes desta corrente pedagógica:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem. (SAVIANI, 2012, p. 81, grifos nossos)

Para Saviani e Gasparin, dessa forma, é possível lutar, dentro do capitalismo, por um novo currículo, uma nova didática, “penetrar no interior dos processos pedagógicos”, reconstruir “suas características objetivas e formulando as diretrizes” que, para eles, possibilitarão a “reorganização do trabalho educativo” e dos “procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos”.

Reafirmamos que nosso intuito não é desprezar as inúmeras contribuições dos autores e de vários outros envolvidos e que aqui estão em discussão. Trata-se tão somente de expor seus principais elementos, pois, dentro de cada contexto, são os aspectos e os pressupostos hegemônicos, hoje, na reflexão educacional.

Deste modo, para Brandão, Freitas, Gasparin e Saviani (cada um com sua contribuição e foco específico), percebemos: 1) um foco no sujeito (com uma perspectiva eminentemente gnosiológica); 2) uma concepção de Estado enquanto instrumento que pode ser reformado se pressionado (sendo possível a concretização de uma “pedagogia marxista/socialista”); 3) uma megavalorização da política enquanto categoria fundamental no momento presente e; 4) uma autonomia absoluta da educação frente à totalidade social matrizada pelo capital na vigente forma de sociabilidade. Abordemos cada um destes pressupostos.

Em primeiro lugar, o ponto de vista gnosiológico se manifesta no debate atual em educação, pois considera que no processo de conhecimento o foco deva ser o sujeito (TONET, 2013). Cabe ao sujeito, portanto, criar teoricamente o objeto, sendo ele que “colhe os dados, classifica, ordena, organiza, estabelece as relações entre eles e, desse modo, diz o que o objeto é” (TONET, 2013, p. 13). A maioria das análises se resume ao empirismo, escolhendo qual a melhor técnica para colher os dados da realidade e propor alternativas, centradas no sujeito, sem se preocupar – mesmo que de modo não consciente e direto – com a viabilidade ou não disso na ordem societária burguesa. Há, por assim dizer, uma megavalorização, na discussão educacional, das técnicas, dos procedimentos metodológicos, do tipo de entrevista etc. que o pesquisador deve escolher para tratar o seu objeto. Com isso, evidencia-se uma prerrogativa baseada numa abordagem gnosiológica do fenômeno educativo, além de tratar as categorias enquanto capazes de moldar a realidade e não como “formas de ser, determinações da existência” tal como Marx (2011, p. 85) nos explica.

Este modo de encarar a questão leva, por seu turno, a um abandono da discussão sobre o Estado e sua relação com o sistema do capital. Para muitos pesquisadores é algo completamente infantil considerar o Estado como defensor da propriedade privada das classes dominantes e, para eles, uma visão mais “moderna” ou “pós-moderna” de Estado passa, necessariamente, pela “ampliação dos espaços democráticos” e por uma “cidadania crítica e participativa”. Novamente, também aqui, é preciso insistir que não se trata tão somente da

escolha deste ou daquele conceito de Estado. Se assim o procedêssemos estaríamos caindo na perspectiva gnosiológica que estamos criticando.

Para entender o Estado ou qualquer outra dimensão social é preciso buscar seus fundamentos históricos e ontológicos, bem como sua função social. Buscar os fundamentos históricos e ontológicos é pesquisar sobre a gênese e a natureza do Estado a partir do processo histórico real e sua articulação com a atividade sensível humana: o trabalho. Se assim o procedermos, verificaremos que o Estado não surge para garantir a “paz social” ou, mesmo no capitalismo, para “organizar a sociedade a partir das pressões de cada grupo/classe”. Ao contrário, o Estado se origina junto com a propriedade privada, ou seja, junto com o momento em que uma classe passa a se apropriar privadamente do fruto do trabalho de outra classe.

O surgimento das classes sociais, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual (aquele que controla e comanda o trabalho manual), o surgimento da propriedade privada e da exploração do homem pelo homem estão, dessa forma, profundamente imbrincados com a origem histórica e ontológica do Estado. No caso do Estado moderno, construído com as revoluções burguesas que deram origem ao modo de produção capitalista, há uma dependência ontológica do Estado para com o capital (MÉSZÁROS, 2002). Todas as tentativas que tentaram reformar, disputar ou controlar o Estado e/ou o capital fracassaram e, inevitavelmente, tenderão, sempre a fracassar. Isto ocorre, pois o “capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno” (MÉSZÁROS, 2002, p. 106).

O que quer dizer que “o Estado moderno altamente burocratizado” surge “da absoluta necessidade material da ordem sociometabólica do capital” na forma de uma “reciprocidade dialética”. Assim, o Estado é um “pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 108-109). Esta é a função que o Estado cumpre no processo de reprodução social do capital. Com efeito, é completamente uma impossibilidade real – ontológica – uma educação formal, uma didática, uma “educação significativa”, uma “escola como centro cultural” etc. sem rompermos com o capital e com o Estado. Investir esforços neste sentido é tentar controlar aquilo que é absolutamente incontrolável: o capital. Aliás, esta é uma tese que Mézáros retoma de Marx e expõe detalhadamente em sua obra “*Para além do Capital*”, inclusive ao afirmar que o trabalho ou é o “antagonista estrutural e a alternativa sistêmica ao capital” ou irá permanecer a “parte

estruturalmente subordinada [...] do processo de autorreprodução ampliada do capital”, sendo “uma autocontradição absurda” querer “compartilhar a força com o capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 837).

Ao abandonarem estes elementos do horizonte de suas análises, boa parte da intelectualidade no campo educacional, hoje, acredita ser possível a concretização de uma pedagogia socialista/marxista. Concordamos com Tonet (2016 b) na necessidade de uma teoria educacional que aponte uma concepção de sociedade, de homem etc.; entretanto, uma teoria da educação “voltada à orientação prática das atividades educativas concretas” não são viáveis no âmbito da sociedade capitalista, pois o capital é a relação social que a tudo subordina. Há, portanto, em nosso entendimento, a necessidade de uma “teoria geral marxista da educação”, mas há que compreender a completa impossibilidade de uma “pedagogia socialista, isto é, uma teoria da educação voltada para a aplicação prática desses princípios em um sistema geral de educação durante a vigência do capitalismo” (TONET, 2016 b, p. 45).

Estes entendimentos, por sua vez, nos possibilitam apreender que não é a política ou a educação e, muito menos, a política estatal que são as responsáveis por uma possível revolução socialista que almeje superar o capital. A política é necessária, enquanto forma específica de ideologia como explica Lukács (2013), para a derrubada do poder político da burguesia. Contudo, o que decide a questão é a *alma social* da revolução – como diria Marx – isto é: a superação do trabalho assalariado pelo avanço do *trabalho associado* (matriz fundante do comunismo) em que há o controle livre, coletivo, consciente e universal dos produtores/trabalhadores de absolutamente todo o processo produtivo.

Em suma, ainda vivenciamos, e hoje ainda mais em razão da crise estrutural, o processo de decadência ideológica burguesa. Isso, no que diz respeito à educação, possui fortes rebatimentos fazendo com que a maior parte das análises de seus intelectuais se conforme num grande hotel que não está à beira do abismo, mas sim, em franca e acentuada queda num gigantesco abismo. Grande número desses intelectuais, entretanto, se comportam como se ainda houvesse muito tempo para se preocupar frente aos problemas sociais e que seria possível, portanto, remediá-los sem grandes transformações ou agitação. Não é por um acaso qualquer que “revolução” tenha se tornado palavra maldita que, para muitos, diz respeito apenas aos momentos históricos anteriores e por aqueles que defendem a violência.

Em quarto lugar, portanto, é de extrema relevância compreender as relações que se estabelecem entre a educação, o trabalho e a totalidade social para não imputarmos à educação (ou a qualquer outro complexo/dimensão social) uma *autonomia absoluta*. Sobre isto que trataremos no item a seguir.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E TOTALIDADE SOCIAL

A ontologia marxiana parte de pressupostos reais e não de dogmas, como o próprio Marx afirma n' *A Ideologia Alemã*. Para isso, um pressuposto básico é começar pelo primeiro ato histórico, ou seja, a produção das condições materiais da existência social. Nenhuma sociedade sobrevive se não transformar a natureza nos meios de produção e de subsistência necessários para a reprodução social. Para isso, há uma categoria de suma relevância que irá permitir a gênese tanto do ser social, quanto de todos os outros complexos/dimensões sociais. Trata-se da categoria ontológico-primária: o trabalho.

Se quisermos entender o complexo da educação, em meio a uma determinada totalidade social, e compreender a sua gênese ontológica e sua função social, devemos voltar nossa análise, primeiramente, para o estudo a respeito do trabalho. Como afirma Lukács, “no trabalho estão gravadas *in nuce* (em germe) todas as determinações que [...] constituem a essência de tudo que é novo no ser social” (LUKÁCS, 1981, p. 05). É preciso afirmar, antes de avançarmos, que o ser social não é redutível ao trabalho, pois o próprio trabalho só pode efetivar-se socialmente, exigindo, no mínimo, um conjunto de relações sociais. Entretanto, é a partir do trabalho que se originam todas as outras dimensões da vida social. Ele é a única categoria intermediária, no sentido de exercer o intercâmbio orgânico do homem (sociedade) com a natureza, que *funda* o ser social e todos os complexos sociais.

O trabalho é uma atividade profundamente social – e não animal -, pois para transformar a natureza e atender uma necessidade, igualmente, social o fim a ser atingido já existia idealmente antes de se objetivar. Todos os atos de trabalho partem de uma necessidade social e encontram no plano ideal o projeto a ser objetivado. Os homens, com seu corpo, braços, pernas, cérebro e mãos, como nos explica Marx (1996), para objetivar aquela prévia-ideação – nos termos lukasianos. Com isso, temos um processo que transforma a

possibilidade latente em determinado material natura, em um objeto real, sensível, social. As pedras, no exemplo de Lukács (1981), apresentam uma possibilidade, para os homens, em serem utilizadas como facas ou machados. Mas da pedra em-si e do próprio movimento da natureza não surgem facas ou machados. Para isso ocorrer é preciso o papel ativo da consciência humana em captar um conhecimento objetivo a respeito das próprias determinações naturais para que determinado produto, fruto do trabalho, possa se objetivar numa *causalidade posta*, ou seja, num determinado objeto essencialmente social e que passará a fazer parte do patrimônio construído pelo gênero humano e terá, por conseguinte, uma história distinta daquela de seu criador.

Através do trabalho se realiza uma “posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade” e, com isso, o “trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – se realizam sempre posições teleológicas, em última instância de ordem material” (LUKÁCS, 1981, p. 07). Por meio da análise do trabalho, Lukács pode explicar que a consciência implica numa participação ativa nesta dinâmica, já que “todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece fins” e, assim, “a consciência dá início a um processo real, exatamente o processo teleológico” (LUKÁCS, 1981, p. 09).

Dois pontos de absoluta relevância para nosso debate: 1) a relação entre homem – sociedade e natureza, no trabalho e; 2) a articulação entre objetividade e subjetividade. O estudo das análises de Marx (1996), Lukács (1981), Tonet (2005), Lessa (2012), Netto e Braz (2012), dentre outros, nos mostra que, no trabalho, há a transformação da natureza para a produção dos meios de produção e de subsistência para atender as necessidades humanas. Contudo, também há uma transformação da própria individualidade e do gênero humano, quer dizer, ao transformar a natureza os homens produzem muito mais daquilo que o fim imediato que almejavam. Uma série de conhecimentos, habilidades, técnicas, comportamentos etc. são originados nos atos de trabalho e isto tem um rebatimento na própria constituição humana dos homens e também do próprio gênero. Pensemos, por exemplo, numa tribo, no contexto da sociedade primitiva, que saiba dominar o fogo e produzir instrumentos de pedra polida e outra tribo que ainda não produziu tais conhecimentos. A capacidade de intervenção na natureza para transformação e produção da existência social – o desenvolvimento das forças produtivas – é muito maior no primeiro caso do que no segundo.

Por outro lado, há ainda uma articulação entre objetividade e subjetividade. Como nos lembram Lessa e Tonet (2011) para o idealismo há a prioridade da ideia sobre a matéria e para o materialismo é o inverso. Para Marx, por sua vez, o ser social nem é redutível apenas à ideia e nem apenas à matéria, mas sim, uma “síntese de ideia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade (portanto, é material)” de acordo com um “projeto previamente ideado na consciência (portanto, possui um momento ideal)” (LESSA, TONET, 2011, p. 41). Já no plano político:

[...] o materialismo histórico-dialético permite superar os impasses do idealismo (que reduz a luta de classes ao embate de ideias) e do materialismo mecanicista (que desconsidera o papel das ideias na história). Para o primeiro, a luta de ideias é muito importante para orientar as ações concretas dos homens, acima de tudo para se fazer a revolução. Sem ideias revolucionárias, não há ações revolucionárias; contudo, sem ações revolucionárias, as ideias revolucionárias não têm qualquer força. E, para que as ideias revolucionárias possam se converter em ações revolucionárias, é necessário que elas reflitam adequadamente as necessidades e possibilidades de cada momento histórico. (LESSA, TONET, 2011, p.41, grifos nossos)

Assim, partindo da análise do trabalho, podemos compreender a realidade objetiva e a consciência não como algo homogêneo, mas enquanto momentos distintos, porém unitários no mesmo processo. O “ser social apenas pode existir como síntese das ideias (da prévia-ideação) com a materialidade natural” e esta síntese, por sua vez, produz “uma nova causalidade, uma nova esfera objetiva, realmente existente, tão existente quanto uma pedra ou o universo: a sociedade humana” (LESSA, TONET, 2011, p. 42). Em síntese: 1) “todo ato de trabalho produz uma nova situação, na qual novas necessidades e novas possibilidades irão surgir”; 2) “todo ato de trabalho modifica também o indivíduo, pois este adquire novos conhecimentos e habilidades que não possuía antes” e; 3) “todo ato de trabalho, portanto, dá origem a uma nova situação, tanto objetiva quanto subjetiva” e, com isso, “essa nova situação possibilitará aos indivíduos novas prévias-ideações, novos projetos e, desse modo, novos atos de trabalho” que, por sua vez, “darão origem a novas situações, e assim por diante” (LESSA, TONET, 2011, p. 21-22).

Com a constatação de que o trabalho é o ato ontológico-primário do ser social, é possível a Marx afirmar que ele é “radicalmente histórico e radicalmente social”. É radicalmente histórico “porque tudo o que compõe o ser social, inclusive a essência humana, é

criado ao longo desse processo”, ou seja, “não há nenhuma parte que integre o ser social que seja de origem divina ou puramente natural”. É, também radicalmente social “porque tudo o que compõe o ser social é resultado da interatividade humana”, o que implica que “tudo é resultado da atividade social dos homens” (TONET, 2016 a, p. 98). Como explicam Netto e Braz (2012):

Para denotar que o ser social é mais que o trabalho, para assinalar que ele cria objetivações que transcendem o universo do trabalho, existe uma categoria teórica mais abrangente: a categoria de práxis. A práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas. Por isso mesmo, no trato dessas objetivações, dois pontos devem ser salientados:

- Deve-se distinguir entre formas de práxis voltadas para o controle e a exploração da natureza e formas voltadas para influir no comportamento e na ação dos homens. No primeiro caso, que é o trabalho, o homem é o sujeito e a natureza é o objeto; no segundo caso, trata-se de relações de sujeito a sujeito, daquelas formas de práxis em que o homem atua sobre si mesmo (como na práxis educativa e na práxis política);
- Os produtos e obras resultantes da práxis podem objetivar-se materialmente e/ou idealmente: no caso do trabalho, sua objetivação é necessariamente algo material; mas há objetivações (por exemplo, os valores éticos) que se realizam sem operar transformações numa estrutura material qualquer. (NETTO, BRAZ, 2012, p. 55-56, grifos nossos)

Netto e Braz (2012) apontam distinções fundamentais para nossa reflexão. Já afirmamos que a realidade social é muito mais do que o trabalho. Todavia, é também preciso diferenciar aquelas formas de práxis que transformam a natureza, que é o trabalho e; as outras formas de práxis sociais que agem no âmbito dos homens entre si, como é o caso da educação, do direito, da política, da ideologia, etc. Lukács (1981) irá chamar o primeiro caso de *teleologia do trabalho* e o segundo caso de *posições teleológicas secundárias*. Por isso que “o trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se reduz ou esgota no trabalho”, já que “quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho” (NETTO, BRAZ, 2012, p. 55). Este entendimento permite compreender que o ser social é o único ser que é capaz de:

1) realizar atividades teleologicamente orientadas; 2) objetivar-se material e idealmente; 3) comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada; 4) tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente; 5) escolher entre alternativas concretas; 6) universalizar-se e; 7) socializar-se (NETTO, BRAZ, 2012, p. 53).

Dessa maneira, temos uma primeira relação fundamental a estabelecer: no salto ontológico do ser inorgânico ao ser orgânico, o trabalho realiza o papel de “momento predominante” e, com isso, todos os outros complexos sociais serão fundados por ele, vale dizer, terão uma “dependência ontológica” para com o trabalho, tanto em seu sentido ontológico (presente em todas as formações sociais), quanto no que se refere à forma específica e concreta do trabalho em cada modo de produção (trabalho escravo no escravismo, trabalho servil no feudalismo, trabalho assalariado/abstrato no capitalismo e trabalho associado no comunismo). *Dependência ontológica* quer dizer que todos os complexos possuem sua existência atrelada à existência do trabalho e que todos eles irão atuar dentro do campo e dos limites determinado tanto pelo trabalho quanto pela totalidade social. Ex: a educação possui uma dependência ontológica para com o trabalho, quer dizer: 1) é impossível existir educação sem o trabalho e; 2) a educação irá atuar em face dos limites e das possibilidades impostas pela forma típica de trabalho em uma dada formação social.

Se analisarmos a origem histórica e ontológica do complexo social da educação, verificaremos que ela se origina dos conhecimentos, habilidades, técnicas, comportamentos etc. que se originam a partir dos atos de trabalho e que são transmitidos e apropriados a outros indivíduos. Diferentemente dos animais, os seres humanos não nascem prontos para realizar as atividades imprescindíveis para a produção da existência social. Estas atividades não são nos “dadas” biologicamente de modo pré-determinado. Aqui reside a importância da educação enquanto processo de “aquisição” destes “conhecimentos” que, por sua vez, “permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social” (TONET, 2016 a, p. 101).

A sua natureza “consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades [...] etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade” (TONET, 2005, p. 142). Isto permite entender a *autonomia relativa* e nunca absoluta que a educação possui frente ao trabalho e a totalidade social. A autonomia da

educação é relativa, pois ela não possui como função social a transformação da natureza para a produção dos meios de produção e de subsistência necessários à reprodução social, mas sim, se relaciona à transmissão e apropriação entre os homens dos conhecimentos – cultura humana em geral – construídos histórica e socialmente pelo conjunto da humanidade. É fundamental, neste aspecto, a consideração de que é sempre a totalidade social que exerce o papel de momento predominante na orientação de cada complexo social específico. Conforme Andrade (2011), na esteira de Lukács:

Isto é, se em relação a cada um dos complexos sociais parciais a totalidade é o momento predominante, frente à totalidade social a esfera da economia exerce o papel de momento predominante do desenvolvimento objetivo do mundo dos homens, pois, é esse complexo que, em todos os aspectos, está intimamente ligado a “reprodução primária da vida humana”, ao mesmo tempo em que, suscita o aparecimento de novos outros complexos sociais para mediar tal reprodução. (ANDRADE, 2011, p. 53, grifos nossos)

Todo esta linha de argumentação, é preciso que se diga isso, não desconsidera as influências mútuas que se estabelecem entre todos os complexos entre si e com a totalidade social. Trata-se, neste caso, da “*determinação recíproca*” entre eles. Aliás, também aqui, é preciso evidenciar as alterações qualitativas que todos os complexos, incluso a educação, sofreram com a entrada em cena da propriedade privada no sentido por nós já explicado. Nesse sentido, em toda sociedade de classes, “o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estruturação da educação” (TONET, 2005, p. 142). Isto significa que “ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social” (TONET, 2005, p. 142). Este é um fato completamente ignorado pelo atual idealismo educacional. Pensam seus expoentes que as diretrizes e orientações gerais da educação emanam desta ou daquela secretaria ou instância estatal. Ignoram, portanto, que é a totalidade matrizada pelo capital que irá orientar os rumos deste complexo educacional, sendo a forma concreta definida com a mediação do Estado em sua mais diversa extensão burocrática.

Desse modo, não são os que “fazem a educação e nem sequer o estado ou outras instâncias sociais que estabelecem qual o sentido dessa atividade” educativa. Nestes níveis se decide sua forma concreta, mas não “o seu sentido mais profundo”. Se assim o é, “em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma

determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação” (TONET, 2016 a, p. 102). Novamente temos aquelas relações explicadas anteriormente:

Dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. Dependência ontológica no sentido de que a educação tem a sua matriz na forma como os homens se organizam para transformar a natureza. Autonomia no sentido de que ela se constitui como uma esfera e uma função específicas, portanto diferentes do trabalho, e que, justamente para cumprir essa função própria, tem que organizar-se de maneira independente dele. E determinação recíproca, no sentido de que há uma relação de influência mútua entre a educação e todos os outros momentos da totalidade social – trabalho, política, direito, arte, religião, ciência, filosofia, etc. (TONET, 2016 a, p. 102, grifos nossos)

Antes da existência da propriedade privada, portanto, no contexto das sociedades primitivas a educação era uma atividade, uma “tarefa” que era exercida por todos os membros daquelas sociedades. Como não existia a separação entre classes sociais e nem a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, também a educação não era apartada da comunidade para ficar a cargo de alguma instância ou grupo de indivíduos (TONET, 2016 a). A educação nas comunidades primitivas ocorria de modo espontâneo, era universal e “permitia o acesso igualitário de todos os seus membros ao saber acumulado e decantado” (MACENO, 2005, p. 46). Não havia um “obstáculo social” ou “força construída pelo homem que se colocasse contra a construção genérica do indivíduo” (MACENO, 2005, p. 47).

Com o surgimento da propriedade privada e das classes sociais, do trabalho alienado e da exploração do homem pelo homem, houve impactos enormes sobre todos os complexos sociais, inclusive, a educação. A divisão social do trabalho separou os homens entre “aqueles que produzem a riqueza e aqueles que dela se apropriam privadamente” (TONET, 2016 a, p. 103). Este processo foi marcado por um conjunto de técnicas, de processos de trabalho que foram descobertos e aprimorados com a revolução neolítica e permitiu um aumento da produtividade do trabalho que antes era inexistente. Tal desenvolvimento das forças produtivas, fez com que se fosse lucrativo para a continuação desse desenvolvimento a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual (MACENO, 2005).

Tal fato histórico fez, também, com que fosse necessária uma instituição que permitisse e ratificasse, por meio da força e da violência, a existência do trabalho alienado e a reprodução da propriedade privada. Tal instituição é o Estado. O acesso ao saber

sistematizado, antes universal, passa, agora, a ser restrito apenas às classes dominantes. As demais classes sociais terão uma educação que atenda à totalidade social tanto da sociedade escravista, quanto, posteriormente, à totalidade da sociedade feudal. Importante notar que “o aparecimento da sociabilidade de classes não alterou em nada a função social mais essencial da educação, ou seja, embora desigual, ela continuou a formar os indivíduos favoravelmente à reprodução social” (MACENO, 2005, p. 52), sendo que “esse conjunto de conteúdos, reproduz hegemonicamente os interesses das classes dominantes” (MACENO, 2005, p. 53).

De modo geral, podemos dizer que a educação será “privatizada”, no sentido de que ela será “organizada para atender a reprodução da sociedade de modo a privilegiar os interesses das classes dominantes”. Haverá, portanto, uma educação para os que realizam o trabalho manual, que são as classes dominadas e outra para aqueles que realizam o trabalho intelectual e que “fazem parte das classes exploradoras e dominantes (uma pequena minoria)” (TONET, 2016 a, p. 103-104).

Essa desigualdade era muito evidente no âmbito do modo de produção escravista e feudal, já que a desigualdade social era tida como algo extremamente natural e “divino”. Já a sociedade capitalista, surgiu proclamando, formalmente, o acesso igualitário aos direitos sociais, dentre eles a educação.

No longo processo de destruição do feudalismo e de constituição do capitalismo a educação da tradição feudal, essencialmente, “cavalheiresca e crista secular e cenobial” que era destinada às classes dirigentes, passou também a conviver com outras demandas, que, por sua vez, exigiam uma outra educação, agora, que estivesse articulada aos interesses da sociabilidade burguesa que se esboçava. Aquilo que “se processava a nível econômico se refletia nas outras dimensões da sociabilidade” (MACENO, 2005, p. 61).

Entretanto, apesar do discurso da universalização, muitos teóricos ignoravam e, em muitos casos ainda ignoram, que há uma estreita relação entre “desigualdade real e igualdade formal” e que, com isso, “a desigualdade real, gerada na matriz do ser social, que é o trabalho, também é o momento fundante dessa forma de sociabilidade” (TONET, 2016 a, p. 104). Assim sendo, a igualdade real, absoluta, é uma impossibilidade ontológica, ou seja, essencial, no contexto da lógica de reprodução e funcionamento do modo de produção capitalista orientado pelo sistema do capital. Por isso que “uma vez que a educação é subordinada aos imperativos da reprodução do capital, e uma vez que ele é a matriz da desigualdade social” seria “totalmente absurdo esperar que ele pudesse proporcionar a todos uma igualdade de acesso a ela” (TONET, 2016 a, p. 104).

Com relação à educação formal, mediatizada pelo Estado e operacionalizada de modo dominante através da escola é preciso lembrar que, ao contrário das sociedades anteriores, no capitalismo, há a necessidade da “educação formal para se identificar como indivíduo genérico (embora cindido) e para atuar favoravelmente na reprodução social”, ou seja, “a educação formal é uma necessidade para a auto-reprodução do capital” (MACENO, 2005, p. 65). Aqui se demonstra, com clareza, a falsidade do discurso idealista educacional que afirma que a escola tem por “dever construir uma autêntica formação humana plenamente aberta e crítica”. A escola no capitalismo não serve a este propósito, mas sim, a atender os interesses da reprodução social do capital.

O idealismo educacional vigente hoje não percebe a contradição em que se encontra. Seus intelectuais enfatizam “a universalidade do direito à educação e a necessidade da formação integral do ser humano”, contudo, “o processo real, objetivo, impede o acesso universal à educação e desmente a possibilidade de uma formação integral”. Dessa forma, tal idealismo educacional não percebe que se encontra num grande hotel de luxo, discutindo assuntos os mais diversos e variados, contudo sem perceber a própria realidade, sem captá-la do modo que ela é em si mesma, tornando-se, por isso mesmo, “um discurso vazio, mas convenientemente funcional à reprodução dos interesses das classes dominantes” (TONET, 2016 a, p. 105).

Apenas no comunismo que é uma forma de sociabilidade superior ao capital e ao capitalismo e que possui como fundamento o *trabalho associado*, será possível uma educação que verdadeiramente permita uma autêntica formação humana que possa desenvolver todas as suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um aspecto de todo este debate precisa ficar claro: assim como Marx (2010) nos diz que a crítica das ilusões não deve ser meramente a crítica das ilusões, mas sim, a crítica de um mundo que necessita e produz ilusões, entendemos que a crítica à decadência ideológica burguesa expressa no hiper-idealismo educacional não deve se restringir em si mesma. Ao contrário, nossa crítica se dirige a esta forma de sociabilidade profundamente em

apodrecimento e crise, que produz e reproduz constantemente análises e discursos extremamente subjetivistas, fragmentados, centrados no sujeito e sem perspectiva de transformações sociais. Por isso mesmo, pôde Lukács afirmar que a decadência científica “opera em estreito contato com a apologia consciente e venal da economia capitalista” (LUKÁCS, 2015, p. 103). O discurso idealista educacional, mesmo que tentando falar a partir “do chão da escola” – como muitos apregoam estar realizando – por não capturar a realidade enquanto totalidade e as articulações que esta realiza com o complexo educacional, acabam inferindo em análises cada vez mais distantes da própria realidade social e, assim, “apesar da extraordinária variedade exterior dos temas e dos modos de desenvolvê-los” encontramos “nesta aproximação de falsa objetividade – porque morta – e de falsa subjetividade – porque vazia” aquela definição marxiana da ideologia da decadência: “imediatismo e escolástica” (LUKÁCS, 2015, p. 132).

É extremamente relevante compreender que o complexo educacional possui como função social a transmissão e apropriação dos conteúdos, valores, conhecimentos etc. necessários para atender as necessidades de uma determinada forma de reprodução social. Há uma *dependência ontológica* da educação para com o trabalho e a totalidade social, no sentido de que a educação tem sua origem atrelada ao trabalho e, também, no sentido de que ela irá atuar em conformidade com uma determinada totalidade social que, por sua vez, é fundada em um determinado tipo de trabalho. No capitalismo, se trata da totalidade social capitalista fundada com base no trabalho assalariado/abstrato. Por isso, podemos afirmar que:

A autêntica, irrestrita e integral, universalização não é realizável pelo capital, porque tem como pressuposto a sua eliminação. O verdadeiro acesso igualitário ao saber produzido exige uma lógica de reprodução social que permita que a autoconstrução humana não encontre barreiras socialmente construídas à sua realização. (MACENO, 2005, p. 82)

Deste modo, “regidas pela mercadoria, reguladas por contratos e por legislações, assentadas nos princípios do liberalismo, as relações de produção capitalistas”, de modo geral, “não poderiam realizar-se sem a mediação da educação formal aos trabalhadores” (MACENO, 2005, p. 65). Ignorar isso era desculpável, como nos diz Tonet, apenas no momento em que a maturidade do capital não estava plenamente desenvolvida e possibilitasse o conhecimento profundo e essencial de seu modo de operar. Uma vez que é possível

conhecer as tendências gerais do capital, ignorar estes fatos é algo indesculpável e assume “claramente o caráter de uma falsa consciência socialmente necessária” (TONET, 2016 a, p. 104). A educação terá sempre uma *autonomia relativa* frente à totalidade social e ao trabalho e isto também deve ser considerado frente às múltiplas *determinações recíprocas* que se estabelecem entre todos os complexos sociais.

É preciso perceber o imenso abismo no qual este grande hotel do idealismo educacional está caindo há décadas e dizer mais de mil vezes que “onde há divisão social do trabalho, onde há desigualdade social, exploração e dominação do homem pelo homem” é completamente “impossível uma educação voltada para a formação integral do ser humano” (TONET, 2016 a, p. 106). Com efeito, a decadência ideológica educacional vigente se conforma numa necessidade social frente à profunda crise que passa o capital e se constitui, deste modo, em algo de absoluta relevância para a defesa, mesmo que implícita, desta forma de sociabilidade contraditória e desigual.

A esta altura do texto, seria natural se o leitor se indagasse: “que cara pessimista, não há nada, então, pra se fazer no âmbito educacional?” Esta pergunta é completamente pertinente ao nosso debate. É preciso não ter ilusões, ou seja, não esperar grandes transformações essenciais rumo a uma “educação omnilateral” ou acreditar na viabilidade, sem romper com o capital, de instituir uma “pedagogia socialista”. Já demonstramos como que o capital, o Estado e a propriedade privada colocam vários e diversos obstáculos que tornam estas empreitadas absolutamente impossíveis no capitalismo. Frente ao momento histórico de crise estrutural que vivemos, nos parece que a possibilidade seja de promoção de atividades educativas de caráter emancipador, no sentido proposto por Tonet (2014). Tais atividades educativas não serão possíveis, também, em serem realizadas na sua amplitude dentro das universidades e das escolas. Elas, todavia, podem e devem ser promovidas por todos aqueles efetivamente comprometidos com a luta socialista. Atividades educativas de caráter emancipador “não configuram uma ‘educação socialista’, mas apenas atividades que contribuam para a luta contra o capitalismo e para a construção de uma sociedade comunista”. Para isto, é imprescindível “o domínio da concepção marxiana de mundo, de homem, de sociedade, de história, do processo histórico, da lógica do capital e da crise atual” (TONET, 2016 b, p. 45). Isto sim, em nosso entendimento, é passível e urgente em ser realizado perante as possibilidades colocadas pela realidade objetiva.

REFERÊNCIAS:

- ANDRADE, A. M. *Trabalho e Totalidade Social: O Momento Predominante da Reprodução Social na Ontologia de Lukács*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 123 p. 2011.
- BRANDÃO, C. R. Criar com o outro: o educador do diálogo. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 7, p.12-25, 2008.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, 2014.
- GASPARIN, J. L. Pedagogia Histórico-Crítica: Teoria sem Prática? – Onde está o critério de Verdade? *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 89-96, 2013.
- LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à Filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- LESSA, S. *Mundo dos homens: Trabalho e Ser Social*. 3ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- LUKÁCS, G. Marx y el problema de la decadencia ideológica.1938. In: LUKÁCS, G. *Problemas del Realismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.
- LUKÁCS, G. II Lavoro. In: *Per una Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131. (Tradução Mimeo.de Ivo Tonet, 145p.)
- LUKÁCS, G. Gran Hotel “Abismo”. In: VEDDA, M.; INFRANCA, A. *Gyorgy Lukács: Ética, Estética y Ontología*. Buenos Aires: Colihue, pp. 31-47, 2007.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social – II*. São Paulo: Boitempo: 2013.
- LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. In: VEDDA, M.; COSTA, G.; ALCÂNTARA, N. *Anuário Lukács – 2015*. São Paulo: Instituto Lukács, pp. 97- 150, 2015.
- MACENO, T. E. *(Im) Possibilidades e limites da Universalização da Educação sob o capital*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, UFAL, 133 f. 2005.
- MARX, K. *O Capital – Livro I*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MARX, K. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia Política: Uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2012.
- NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. In: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília – DF, p. 769-806, 2009.
- TONET, I. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

- TONET, I. *Método Científico – Uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- TONET, I. *Atividades Educativas Emancipadoras*. Rev. Práxis Educativa. Vol. 9, n. 1, 2014.
- TONET, I. *Educação contra o capital*. 3ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016 a.
- TONET, I. Marxismo, Educação e Pedagogia Socialista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 8, n. 1, p. 37-46, 2016 b.
- SAVIANI, D. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE PARTICIPAÇÃO SOCIAL: BARREIRAS E ESTRATÉGIAS

CRITICAL REFLECTION ON SOCIAL PARTICIPATION: BARRIERS AND STRATEGIES

Camila Balista Garbeline¹

Ruth Elias de Paula Laranja²

RESUMO

A participação social é uma consolidação do processo democrático no fortalecimento da cidadania. Entretanto muitas conduções da participação é amadora, observam-se longos debates onde os problemas principais estão mascarados, ganhando destaque os temas que as forças econômicas e políticas desejam salientar. O objetivo geral do trabalho é um aporte teórico-metodológico sobre a participação social, como está sendo tratada pelos gestores e pela sociedade de diferentes países. No aporte teórico-metodológico percebe-se que o assunto referente ao tema vem sendo discutido mais recentemente, no período de 2008 a 2016. Para avançar no conhecimento sobre a participação social na gestão urbana-ambiental, foram pesquisados artigos como base teórica- metodológica de acordo com o tema da pesquisa, dos 64 artigos encontrados considerando o local e ano de publicação, foram utilizados 40 com estudos de caso em diferentes países, como nos Estados Unidos, China, Índia, Japão entre outros. Os artigos demonstraram que a obtenção da participação social é difícil, pois primeiro é considerado os objetivos da parte interessada, o que prevalece sobre a participação social. Entretanto, mesmo com as barreiras na participação, foram elucidados quatro estudos de caso que mostram uma participação social ativa, com poder de influenciar decisões na implementação dos empreendimentos. Percebe-se que os níveis de participação podem evoluir para formas mais democráticas dependendo de como a sociedade movimenta-se para lutar por esse direito.

¹ Doutorando em Geografia pela Universidade de Brasília. E-mail: camila.garbel@gmail.com

² Professora Doutora em Geografia na Universidade de Brasília. E-mail: laranja@unb.br

Palavras-chave: Reflexão crítica; Participação Social; Democracia; Interesses.

ABSTRACT

Social participation is a consolidation of the democratic process in strengthening citizenship. However many leads of participation are amateur, there are long debates where the main problems are masked, gaining prominence the themes that the economic and political forces wish to emphasize. The general objective of the work is a theoretical-methodological contribution on social participation, as it is being handled by managers and society from different countries. In the theoretical-methodological contribution, it can be seen that the subject has been discussed more recently, from 2008 to 2016. In order to advance the knowledge about social participation in urban-environmental management, articles were searched as a theoretical-methodological base of According to the research theme, of the 64 articles found considering the place and year of publication, 40 were used with case studies in different countries, such as the United States, China, India, Japan and others. The articles showed that obtaining social participation is difficult, because first the objectives of the interested party are considered, which prevails over social participation. However, even with participation barriers, four case studies were elucidated that show an active social participation, with the power to influence decisions in the implementation of the enterprises. It is perceived that levels of participation can evolve into more democratic forms depending on how society moves to fight for this right.

Keywords: Critical reflection; Social Participation; Democracy; Interests.

INTRODUÇÃO

São vários os conceitos de participação social que existem na literatura. Afinal, é um conceito amplo, com dificuldades práticas de operacionalização, mas abordados em projetos de planejamentos. Participação ou participação social diz respeito à construção de espaços que criam interconexões entre os gestores e a sociedade (CARVALHO, 1998). A participação é uma conquista das sociedades, significa uma busca pela democratização, e tem significado histórico para países que viveram em regimes autoritários, pela luta a participação tornou-se um direito do cidadão.

Para a participação deve ocorrer a oportunidade de dividir responsabilidades e promover o conhecimento da sociedade. Assim, no planejamento urbano-ambiental a participação social deveria ocorrer passo a passo com os estudos, os agentes sociais deveriam estar envolvidos nos temas e nos indicadores socioambientais, mas tal processo não ocorre na prática.

O problema principal é a participação social sendo raramente reconhecida, prevalecendo sobre a opinião da população os objetivos das partes interessadas, permanece o objetivo de um crescimento econômico. Assim, a participação da sociedade enfrenta dificuldades como a deficiência no sistema legal, manipulação de interesses econômicos, a quase inexistente divulgação de informações referentes a gestão urbana ambiental.

Percebe-se que muitas conduções da participação é amadora, observam-se longos debates onde os problemas principais estão mascarados, ganhando destaque os temas que as forças econômicas e políticas desejam salientar. Mostrando velhas questões com novas roupagens. Santos (2004) comenta que é comum o planejador ter fortes resistências às mudanças em função da manipulação feita pelo mercado/interesses.

Estudos apontam que tem havido a obrigação da realização de audiências públicas, porém, o fato de existir a realização de audiências com a participação social não garante a qualidade da participação, não garante a real inserção da população em decisões sobre projetos urbanos e ambientais. A participação se aplica nas últimas etapas dos projetos de planejamento, sem tempo ou amadurecimento suficiente para uma decisão.

A lógica da participação social tem sido amplamente documentada em vários países devido à importância de aumentar a consciência da população sobre o direito e dever de expor suas ideias e de ter voz diante das mudanças. Mesmo em países onde o poder de decisão está concentrado numa parcela minoritária da população, hoje a participação social quando levada a sério, ao ponto de ser ouvida, significa poder nas mãos dos que por muitos anos foram excluídos das decisões.

Diante do exposto o objetivo geral do trabalho é um aporte teórico-metodológico sobre a participação social, como está sendo tratada e gerenciada pelos gestores de diferentes países. Seguido pelos objetivos específicos, são eles: como a participação social vem sendo tratada nos últimos 40 anos; analisar vários artigos de diferentes países que abordam o tema proposto; mostrar estudos de caso que a participação social foi considerada como agentes ativos nas decisões sobre a implementação dos empreendimentos; comentar sobre as barreiras que inibem a participação social; expor os métodos adotados pelos artigos para chegar aos dados

de saída; por fim dissertar sobre a importância da participação social e as mudanças apresentadas pelos autores.

Nesse contexto, o artigo aborda um estudo de revisão bibliográfica realizado como parte das etapas do estudo da tese, portanto, foram incluídos artigos de alto impacto, estudos de caso e relatos de experiência que abarcassem o tema e a metodologia para analisar a participação social em tomadas de decisão. Tais estudos estão publicados no idioma inglês e esloveno.

Foram realizadas leituras com estudos de caso na China, Estados Unidos, Japão, Brasil, entre outros países. Na leitura dos artigos os autores exibiram a necessidade de continuar estudando a participação social, a sociedade pode decidir o melhor rumo a ser seguido quando se tem a real inserção da população nas tomadas de decisão.

Nesse contexto, o presente trabalho teve como foco descrever e analisar os artigos científicos encontrados no periódico da capes, desta forma, elaborar uma reflexão crítica sobre como está sendo tratada a participação social pelo mundo.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A participação social na política ambiental e urbana é um importante processo nos últimos anos. São vários os conceitos de participação social que existem na literatura. Participação ou participação social diz respeito à construção de espaços que criam interconexões entre os gestores e a sociedade (CARVALHO, 1998). A participação é uma conquista das sociedades, significa uma busca pela democratização, e tem significado histórico para países que viveram em regimes autoritários, pela luta a participação tornou-se um direito do cidadão.

As primeiras práticas de urbanismo democrático aconteceram nos Estados Unidos em 1960, ou seja, práticas que buscavam defender as reivindicações da classe mais desfavorecida (NUNES, 2006).

No Brasil, segundo Bava (2003) no ano de 1970 iniciou a tentativa de aplicar a gestão participativa a fim de melhorar as precárias condições de vida da população desamparada. A gestão participativa estimularia organizações populares como a associação de moradores. Essas são notas que apontam para solução de problemas urbanos-ambientais por meio de construção de uma nova política democrática, a população como instrumento dos atores do sistema de gestão, e como voz ativa para as mudanças.

De acordo com alguns autores como Carvalho (1998) e Santos (2004) a participação pode assumir distintos formatos organizativos, como: movimentos populares, partidos, sindicatos, organizações não governamentais, enfim, os conjuntos dos representantes são de base social, política e econômica.

Em relação à participação em processos ambientais, destaca-se a Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, que teve início o processo da participação social nas decisões governamentais concernentes ao meio ambiente e o reconhecimento de que a sociedade precisava ser informada sobre as problemáticas e participar na preservação do meio ambiente. Desde então, a participação social passou a fazer parte da gestão do meio ambiente. Na segunda conferência ambiental, Rio-92 a participação social recebeu status de princípio, foi o tema mais debatidos (ASSUNÇÃO, 2006).

No planejamento urbano-ambiental a participação social apresenta avanços, uma conquista social foi a Constituição Federal de 1988. A década de 1980 foi marcada por conquistas, no sentido da luta pela população para serem considerados como agentes ativos em todos os tipos de decisões. O retorno das eleições diretas em 1985, a luta pela Reforma Urbana, e a Constituição de 1988, fazendo com que os conceitos de participação e cidadania andassem lado a lado.

A Constituição Federal de 1988 é o marco da legalidade da questão social, um avanço na gestão das cidades, uma nova forma que na teoria expõem que o poder de decisão não mais se restringe a pequenos grupos com poder econômico e político, mas também a população junto a atividade de participação tem o poder de decisão.

Nunes (2006) afirma que num país onde o poder de decisão foi monopolizado pela elite econômica, a participação social significa uma democratização de poder. Desta forma, a participação passa a ser um referencial da ampliação do acesso de setores populares, como fortalecimento de mecanismos democráticos.

Na Constituição Federal, no Capítulo da Política Urbana, nos artigos 182 e 183, onde definem que o Plano Diretor é um instrumento obrigatório para determinados municípios, é uma conquista, pois estabelece a função social da cidade, com direto a moradia, a infraestrutura, saneamento básico, de forma participativa e igualitária. Para Villaça (2005) os debates públicos em torno do Plano Diretor representam um avanço muito pequeno em relação a prática social, que é a prática popular em si. Em primeiro lugar, anteriormente havia pouquíssima participação social, diante de zero, qualquer crescimento é ilimitado. Em segundo, porque em termos de pressão política sobre os governantes, a da minoria foi enorme,

e a maioria limitadíssima. Ou seja, Villaça mostrou que a pressão da elite ainda permanece como agente ativo, os tomadores de decisão, e a maioria, essa “maioria” retrata o povo que não tem o poder diante das decisões, continua sendo agente passivo.

Desta forma, os planos diretores no Brasil tendem a servir como escamoteadores de práticas arcaicas, assim, servem apenas aos interesses de grupos pequenos com o poder de decisão. A discussão crítica acerca da participação leva a perceber, que tem sido usada para a manutenção do controle, os cidadãos seriam incompetentes para decidir e opinar na implementação dos empreendimentos, especialmente no caso de tarefas mais complexas de planejamento (Frey, 2001).

Percebe-se por Villaça e outros autores que a participação social é um conceito amplo, com dificuldades práticas de operacionalização. Mas a participação é um dos pilares do processo de construção da democracia, com uma população com voz ativa, sendo tratados como agentes ativos em decisões.

Boas práticas de participação são caracterizadas por aquelas em que todas as partes interessadas são incluídas, a informação é compartilhada de forma aberta e a vontade de encontrar soluções é de interesse mútuo (FINSON et al., 2005).

Santos (2004) disserta sobre os diferentes tipos e graus de participação, mas serão tratadas apenas três tipologias da participação, são elas: Participação Manipulada; Participação Passiva; e Participação Interativa. O autor diferenciada os três tipos de participação. O primeiro, a participação manipulada, seria uma participação aparente, os quais não tem o poder de decisão. A segunda, a participação passiva, as pessoas participam tomando conhecimento do que já foi decidido ou feito, assim não tem a devida atenção as respostas das pessoas. E o terceiro, a participação interativa, as pessoas participam, a participação é vista como um direito e não como um meio de alcançar metas de projeto, assim, os grupos locais tomam o controle sobre as decisões.

Para Gohn (2005) a participação pode ser analisada em três níveis básicos: o conceitual, o político e a prática social. O primeiro nível, Conceitual, tem-se as variações conceituais, ou seja, o modelo teórico em que se fundamenta. O Político (segundo nível) depende do estágio democrático em que a sociedade se encontra, ou seja, se está em luta para a sua aquisição ou em processo de consolidação. E a Prática Social (terceiro nível), isto é, os movimentos de participação, as associações e organizações.

Assim, os níveis de participação poderão evoluir para formas mais democráticas, ou retroceder, dependendo de como a sociedade movimenta-se para lutar por esse direito. A

sociedade dos países em desenvolvimento ainda está aprendendo a lutar e reivindicar direitos de participação em decisões públicas.

O principal desafio para a participação é criar uma forma mais ativa de representatividade, isso implicaria numa redistribuição de poder, para que as pessoas não sejam apenas ouvidas, a informação coletada deve ser incorporada no processo de decisão.

A vantagem associada à participação é a possibilidade das pessoas afetadas pelas decisões fazerem-se presentes e por ser um mecanismo de troca de informações, assim, a participação permite que os órgãos responsáveis pelas decisões sejam sensíveis para aspectos que vão além do próprio projeto. Entretanto, Canter (1998) comenta que existem desvantagens associadas às atividades de participação, como: a chance de ter uma informação errônea entre os participantes, podem ter um conhecimento limitado sobre as questões tratadas, a incerteza dos resultados. Mas deve-se lembrar de que a incerteza faz parte dos processos democráticos, e sendo considerada como desvantagem compromete a natureza da democracia.

A situação ideal é que a participação seja ativa, tenha autocrítica, mas percebe-se que a participação social ainda perpassa sobre as participações manipuladas e passivas, a participação social ainda é vista como um obstáculo, apenas uma obrigação a ser seguida por lei, desta forma, a participação social é raramente reconhecida. Há uma lógica, que ainda permeia o processo decisório, o de colocar a decisão nas mãos de profissionais, desqualificando a participação daqueles que não detém o conhecimento científico, mas que são vítimas ou beneficiários das decisões dos gestores.

O Estado tem um papel primordial no incentivo da participação, inclusive na divulgação de informações para uma participação ativa e crítica, mas para isso o crescimento econômico não pode ser o único objetivo a influenciar as decisões governamentais, os gestores precisam tomar como etapa decisória a opinião da população para depois decidir o melhor rumo a seguir. E a população deve lutar por seus direitos, mais adiante serão retratados exemplos de uma participação ativa, onde a sociedade influencia nas decisões de projetos que podem prejudicar o bem estar social.

Contudo, percebe-se que muitas conduções da participação é amadora, observam-se longos debates onde os problemas principais estão mascarados, ganhando destaque os temas que as forças econômicas e políticas desejam salientar. Mostrando velhas questões com novas roupagens. Santos (2004) comenta que é comum o planejador ter fortes resistências às mudanças em função da manipulação feita pelo mercado/interesses.

Estudos apontam que tem havido a obrigação da realização de audiências públicas, porém, o fato de existir a realização de audiências com a participação social não garante a qualidade da participação, não garante a real inserção da população em decisões sobre projetos urbanos e ambientais. A participação se aplica nas últimas etapas dos projetos de planejamento, sem tempo ou amadurecimento suficiente para uma decisão.

A lógica da participação social tem sido amplamente documentada em vários países devido à importância de aumentar a consciência da população sobre o direito e dever de expor suas ideias e de ter voz diante das mudanças. Mesmo em países onde o poder de decisão está concentrado numa parcela minoritária da população, hoje a participação social quando levada a sério, ao ponto de ser ouvida, significa poder nas mãos dos que por muitos anos foram excluídos das decisões.

Outra forma de poder e de conscientização da população diante dos problemas socioambientais é a educação ambiental crítica, pois ela promove um questionamento crítico as abordagens reducionistas em relação a economia, a natureza e a sociedade. Assim, a educação ambiental crítica auxilia na luta pelos direitos, quando a educação é crítica ela visa analisar os problemas socioambientais em sua raiz, de forma holística, e não mais uma análise reducionista ou com tendências ideológicas do sistema dominante.

Uma educação crítica é voltada para o exercício da cidadania, a sociedade adquire percepção, com isso pode participar de forma efetiva das decisões que os afetam, e lutar por seus direitos.

A educação ambiental pode proporcionar o desenvolvimento de um posicionamento crítico, fazendo com que os cidadãos se tornem capazes de analisar os fatores implícitos e explícitos da realidade política, econômica, social e ambiental, propondo alternativas aos problemas.

BALANÇO DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM DIFERENTES PAÍSES

Com o objetivo de avançar no conhecimento sobre a participação social na gestão urbana-ambiental, foram pesquisados artigos como base teórica- metodológica de acordo com o tema da pesquisa, dos 64 artigos encontrados considerando o local e ano de publicação, foram utilizados 40, dois foram de estudos na Alemanha, quatro no Brasil, um no Chile, sete na China, um na Eslovênia, um na Espanha, onze nos Estados Unidos, um na Grã Bretanha, um na Índia, dois na Inglaterra, um no Irã, dois no Japão, um na Malásia, um na Polónia, dois no Reino Unido, um na Suécia, um na Tailândia. Apresentam-se os artigos na Tabela 1 em

ordem cronológica de publicação, bem como uma breve descrição da metodologia da pesquisa.

Tabela 1 - Distribuição qualitativa dos artigos utilizados

Nº	ANO, LOCAL, AUTOR	BREVE DESCRIÇÃO SOBRE A METODOLOGIA
1	2000, Inglaterra, Rydin	Estudo de caso, introdução a participação social, o potencial social, e os problemas enfrentados em Londres.
2	2001, Inglaterra, Finson	Estudo de caso, utiliza o Método Q (Stephenson 1953; Brown 1980; Kalof 1997). As entrevistas foram semiestruturada, o que significava uma lista de perguntas gerais, entrevista na tabela.
3	2002, Estados Unidos, Califórnia	Estudo de caso que se aplica na participação do público em decisões ambientais. Os pesquisadores definiram uma abordagem de cinco etapas para projetar a participação pública. Mostrou que com a influência nas escolas sobre a questão ambiental aumentaram a participação dos pais dos alunos e os próprios adolescentes em projetos ambientais.
4	2004, Estados Unidos, Laurian	Estudo de caso, analisa o motivo pela qual as pessoas participam dos processos de planejamento. Discorre sobre as pesquisas com dados descritos sobre participação. Os fatores que afetam a participação.
5	2005, Reino Unido, Wood	Estudo de Caso que analisa como a gestão pública enxerga a participação da sociedade em decisões ambientais, e as barreiras para essa participação. Entrevista com a gestão sobre a participação da sociedade em decisões ambientais.
6	2005, Estados Unidos, Tuleri	Estudo de caso, entrevista por telefone ou e-mail com a gestão sobre o processo de participação social, o processo com cada pessoa levou cerca de 90 minutos.
7	2006, Brasil, Assunção	Estudo de caso, disserta sobre os movimentos sociais e ambientais. Analisa sobre a participação social no processo de avaliação de

- impacto ambiental junto a entrevistas.
- 8 2007, Brasil, Estudo de caso, entrevistas abertas, no sentido de identificar os principais conflitos existentes nas participações públicas. Analisa documentos e reuniões para a observação da atuação das entidades da sociedade civil organizada e sua relação com o processo decisório.
Veiga
 - 9 2008, China, Relato de experiência e estudo de caso sobre as oportunidades e as dificuldades da participação do público na China.
Lau
 - 10 2008, Eslovénia, Estudo de caso, descreve como é tratado as questões relacionada a degradação ambiental na Eslovénia, as leis, as consciências ambientais, a cooperação entre a tomada de decisão pública e as intervenções.
Spes
 - 11 2008, Estados Unidos, Estudo de caso com entrevistas sobre os métodos de participação utilizada pelos órgãos responsáveis.
Laurian
 - 12 2008, Estados Unidos, Daley Estudo de caso, os pesquisadores examinaram diferentes dimensões da participação pública e tomada de decisão ambiental.
Dados de séries temporais transversais para os anos 1989, 1990, 1993, 1995, 1998, e 2001, para analisar a participação do público em programas de degradação estadual.
 - 13 2009, China, Relato de experiência e estudo de caso sobre a participação do público em decisões de política pública relacionada ao impacto ambiental.
Faircheallaigh
Como a experiência com a participação do público pode ajudar na avaliação da política pública, indicar a sua importância.
 - 14 2009, Japão, Estudo de caso, entrevistas com grupos de profissionais do planejamento e população. As discussões foram transcritas e analisadas qualitativamente.
Tsang
 - 15 2010, Brasil, Estudo de caso, desenvolvimento participativo de propostas sobre recurso comum gerenciadas em três comunidades.
Cavalcanti
 - 16 2010, Alemanha, Estudo de caso sobre a participação social na cidade. O que leva uma crescente importância de atores não estatais na política. Mostra como a participação contribuiu para condições mais favoráveis na implementação das empreendimentos.
Rosol
 - 17 2010, Estados Unidos, Yan Estudo de caso, 65 projetos analisados para medir o nível de participação. Avaliação dos projetos: Transição da informação;

- Song Característica da comunidade; Característica do projeto.
- 18 2010, Suécia, Estudo de caso, análise de documentos de impacto ambiental e de participação social.
Wiklundd
- 19 2011, Estados Unidos, Estudo de caso, análise de documentos públicos no ano de 2005 e 2006.
Holden Entrevistas com a sociedade e aulas para o público sobre a importância da participação pública.
- 20 2011, Irã, Método de amostragem aleatória.
Akbari M. Análise estatística.
Estudo de caso, com questionário para 203 pessoas sobre a frequência que participam de decisões ambientais.
- 21 2011, Chile, Estudo de caso, descreve o processo de participação, quem participa, a evolução das participações no decorrer dos anos.
Lostarnau
- 22 2012, Estados Unidos, Bherer Estudo de caso junto a observações diretas em reuniões públicas.
Consulta de relatórios anuais produzidos pela organização de audiências públicas.
Entrevistas com especialistas que desenvolvem e organizam a participação do público.
- 23 2012, Malásia, Estudo de caso junto a entrevista com 96 malays, 64 chineses e 40 indianos. Questões com perguntas múltipla escolha, e perguntas abertas sobre a satisfação do rio na área urbana.
Chun
- 24 2012, Estados Unidos, Craig Relato de experiência e estudo de caso sobre a participação do público e da ética para melhorar o processo de participação social.
- 25 2012, Tailândia, Estudo de caso, análise do processo de participação social. O processo é composto por três partes: informações com o público, ouvir os comentários e preocupações, consultar por partes.
Rojanamon
- 26 2012, Brasil, Estudo de caso, analisa os orçamentos participativos em Belém de 1997 – 2000.
Barros
- 27 2013, Estados Unidos, Estudo de caso, analisa o nível de participação dos jovens em projetos ambientais na escola.
Douglas Entrevistas com perguntas abertas.
- 28 2013, Grã-Bretanha, Estudo de caso, expõem sobre a participação social em pesquisa ambiental para introduzir os leitores a uma nova abordagem. Ilustra

- Marzluff como projetos junto a participação social tem melhorado as decisões.
- 29 2013, Estados Unidos, Sexton Estudo de caso, analisa a forma como vem sendo realizada no decorrer dos anos a participação social no paradigma RA-RM (avaliação de risco – gestão de risco).
- 30 2013, Índia, Diducka Estudo de caso, inclui revisão de documentos sobre avaliação e mitigação, entrevistas com a população, ONGs e funcionários do governo sobre a participação social.
- 31 2013, Estados Unidos, Sayce Estudo de caso, discorre sobre os projetos que a participação social foi solicitada, e a evolução da participação social na Califórnia.
- 32 2014, Polónia, Jurczaka Estudo bibliográfico e pesquisa qualitativa. O estudo inclui revisão de documentos e referencias disponíveis sobre a participação do público no programa na Polónia, publicados em 2004 e 2011. Estudo de caso com entrevistas e observações.
- 33 2015, China, Gu Estudo de caso que descreve as bases legais x a prática da participação do público na avaliação dos impactos.
- 34 2015, Alemanha, Challies Estudo de caso sobre a tomada de decisão ambiental participativa. A participação social foi analisada por meio de pesquisa de campo empírica, com base num questionário junto aos organizadores do processo participativo e partes integrantes.
- 35 2015, China, Chen Estudo de caso, primeiro discuti o estado atual da participação social na China. Descreve o processo, o resultado e a avaliação desse modelo, discutindo os resultados, as limitações e a aplicabilidade.
- 36 2015, China Estudo de caso que trabalho com os protestos NIMBYism, em vários projetos o governo considerou a opinião da população nas audiências públicas e foi realizado o que a maioria da população gostaria para não gerar protestos como em outros projetos.
- 37 2015, Espanha, Albert Estudo de Caso que descreveu como os municípios estabelecem bases para a participação do público em projetos de conservação. Questionário com administração pública, municípios, organizações ambientais, representantes agrícolas e industriais.
- 38 2015, Japão, Sakurai Estudo de caso que analisou a participação da sociedade no planejamento.

- Entrevista com a comissão composta de moradores locais e funcionários.
- 39 2016, China, Estudo de caso junto a dados recolhidos junto ao governo e através de artigos de notícia.
- 40 2016, China, Estudo de caso, descreve sobre a participação social o porque, para quem, e como, por fim as estratégias políticas na China.

Elaboração: GARBELINE, C. B., 2016

No aporte teórico-metodológico percebe-se que o assunto referente ao tema vem sendo discutido mais recentemente, no período de 2008 a 2016 concentram-se os maiores índices de publicações com o tema de participação social, pode ser devido a percepção da grave situação ambiental em que o mundo se encontra, e também a força dos movimentos sociais atualmente, diferente de 50 anos atrás, quando a população não tinha consciência dos seus direitos e deveres.

Percebe-se após a leitura em alguns artigos que o valor instrumental de participação social gera benefícios na tomada de decisão dos processos. O autor Craig et al. (2012) comenta que ao incorporar diversas perspectivas, a participação pode auxiliar nos pontos que seriam negligenciados, desta forma, melhora a gestão.

Entretanto, pode-se dizer que tem havido uma obrigação da realização em audiências de participação social. Um exemplo é a avaliação da participação social em alguns países dos Estados Unidos, os pesquisadores comentam que a participação da população é muitas vezes visto como um obstáculo se torna um processo obrigatório na tomada de decisão, e não como um apoio relevante nas decisões de implementação dos empreendimentos.

Contudo, um estudo de caso realizado na Califórnia (Estados Unidos) mostrou que a influência nas escolas sobre a questão ambiental aumentou a participação dos pais dos alunos e os próprios adolescentes em projetos ambientais.

Os programas de Educação Ambiental voltado para toda a sociedade com vista a conscientizá-los sobre situação ambiental, a degradação do meio ambiente pelo imediatismo das forças econômicas é importante. Mas é necessário ações específicas para levar aos moradores noções educativas ambientais, assim como, o direito e o dever de participar das audiências públicas e lutar pelo bem socioambiental diante das forças econômicas. Vale lembrar que ao realizar as ações de luta pelos direitos, os participantes projetam um sentimento de pertencimento social, passam a se sentir incluídos como um grupo ativo.

Outros três artigos trazem uma participação social com voz ativa nas decisões de implementação dos empreendimentos, como: Na China, um estudo de caso realizados com os protestos NIMBYism, em vários projetos o governo considerou a opinião da população nas audiências públicas e foi realizado o que a maioria da população gostaria para não gerar protestos como em outros projetos; Na Alemanha, o estudo de caso mostrou como a participação contribuiu para condições mais favoráveis na implementação dos empreendimentos; Na Grã-Bretanha, o estudo de caso ilustrou como projetos junto a participação social tem melhorado as decisões sobre projetos de empreendimentos.

A participação é raramente reconhecida, mas tem que ser algo significativo, ao ponto de influenciar decisões como mostram esses quatro artigos citados no parágrafo acima, a população com voz ativa, mas para isso acontecer, a população tem que se mobilizar e lutar pela democratização do poder.

Outro aspecto que os autores expõem nos artigos são as barreiras que inibem uma participação social ativa, as principais barreiras, são: pouco conhecimento sobre a importância ambiental, falta de informação sobre a legislação, incapacidade de influenciar o processo de tomada de decisão, má execução da participação pela população, falta de conhecimento para acessar sites onde contem os documentos e informações das audiências públicas.

A falta de conhecimento vinculada a longos documentos carregados com termos técnicos intimidam ainda mais a população que não é especialista na área, desta forma, não tem a oportunidade de expressar opiniões por falta de informação e conhecimento.

Uma participação social ideal seria aquela que o cidadão não é visto como obstáculos, deve ter a oportunidade de uma participação direta, e o poder de decisão deve estar também sobre a população. Craig et al. (2012) comenta sobre a ideia de igualdade das pessoas dentro do arranjo político, essa igualdade implica que a população tem o direito de participar da vida política, cada pessoa deve ter a oportunidade de participar das decisões que os afetam, bem como aqueles em que dizem respeito ao bem social.

Outra análise realizada nos artigos para a revisão bibliográfica foram às palavras que permeiam a participação social, são elas: “barreiras” e “conflitos”, elas dificultam uma participação social ativa nas decisões de implementação dos empreendimentos (Figura 1).

Compreende-se que a participação social é um dos pilares do processo de construção da democracia, mas ainda enfrenta barreiras para ser reconhecida como algo significativo ao ponto de influenciar decisões sobre projetos a serem implementados. Sendo comum o planejador ter fortes resistências às mudanças em função da manipulação feita pelo

mercado/interesses, ganham destaque os temas que as forças econômicas desejam salientar. Desta forma, percebe-se que a participação social tem dificuldades práticas de operacionalização.

Entretanto, mesmo com as barreiras na participação, foram elucidados quatro estudos de caso que mostram uma participação social ativa, com poder de influenciar decisões, mas percebe-se uma população que se mobiliza para exigir seus direitos, mostra que a participação social pode ter voz ativa, mas é preciso uma organização por parte da população para garantir o poder de decisão e influencia sobre o objetivo do crescimento econômico.

Figura 1 - Palavras que permeiam a participação social

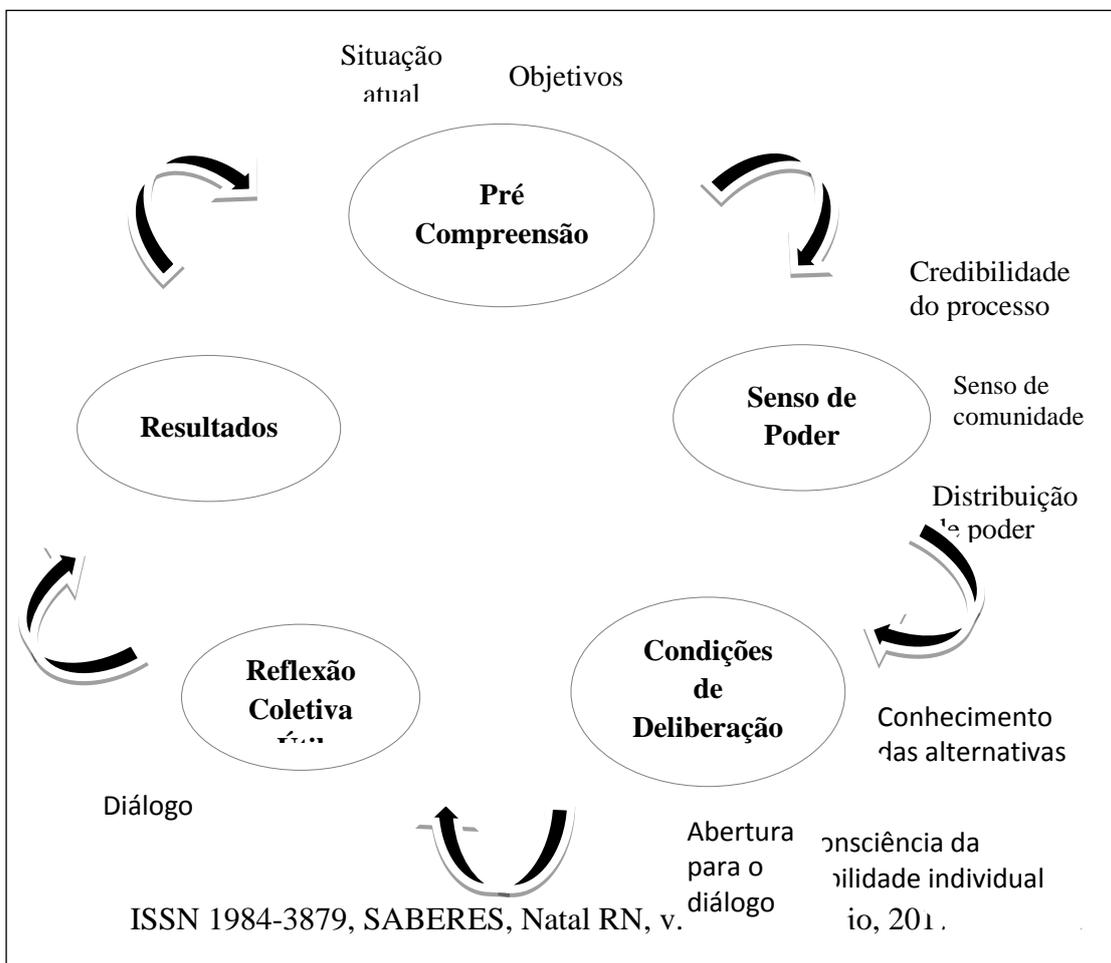


Elaboração: GARBELINE, C. B., 2016

Compreende-se que a participação social é um dos pilares do processo de construção da democracia, mas ainda enfrenta barreiras para ser reconhecida como algo significativo ao ponto de influenciar decisões sobre projetos a serem implementados.

Entretanto, mesmo com as barreiras na participação, foram elucidados quatro estudos de caso que mostram uma participação social ativa, com poder de influenciar decisões, mas percebe-se uma população que se mobiliza para exigir seus direitos, desta forma, é preciso uma organização por parte da população para garantir o poder de decisão e influencia sobre o objetivo do crescimento econômico. A figura 2 demonstra os elementos de participação.

Figura 2 – Elementos de Participação



Fonte: Scarabello Filho, 2003 apud Santos, 2004 (Modificado)

Os níveis de participação podem evoluir para formas mais democráticas dependendo de como a sociedade movimenta-se para lutar por esse direito. Uma participação social ideal seria aquela que o cidadão não é visto como obstáculos, pelo contrário, deve ter a oportunidade de uma participação direta, e o poder de diálogo e decisão deve estar também sobre a população. Como lembra Canter (1998), não basta que as pessoas sejam ouvidas, é preciso incorporar a informação no processo decisório.

De forma geral, mesmo alguns artigos mostrando uma participação ativa, como coautores de decisões, a participação ainda é vista de forma a ser manipulada e passiva. A questão que fica é como garantir o controle social e ambiental sem a devida participação da sociedade?

O ideal é que o grupo de participantes seja ativo, tenha capacidade de entender os relatórios técnicos para fazer uma autocrítica sobre os problemas que se encontram e colaborar na solução. Nas participações é necessário considerar alguns condicionantes, como a compreensão do projeto e a área de estudo, senso de poder onde cada participante interfere nas considerações, o senso comum que cada participante tem sobre determinado tema, e o somatório de todos os elementos da participação levam a uma reflexão coletiva por meio de diálogos (SANTOS, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise sobre a participação social, pode-se falar sobre os três tipos de participações a participação manipulada, seria uma participação aparente, os quais não tem o poder de decisão; a participação passiva, as pessoas participam tomando conhecimento do que já foi decidido ou feito, assim não tem a devida atenção as respostas das pessoas; e a participação interativa, as pessoas participam, a participação é vista como um direito e não como um meio de alcançar metas de projeto, assim, os grupos locais tomam o controle sobre as decisões. A situação ideal é que a participação seja ativa, mas percebe-se que a participação social ainda perpassa sobre as participações manipuladas e passivas, a participação social ainda é vista como um obstáculo, apenas uma obrigação a ser seguida por lei, desta forma, a participação social é raramente reconhecida.

Ao dizer que um bom programa de participação não acontece por acidente como afirma Canter (1998), ele mostra que existe uma dificuldade de promover a participação em processos de decisões na implementação de empreendimentos urbanos e ambientais, sobretudo de quebrar a relutância quanto a participação, os gestores ainda veem a participação social como um obstáculo nas decisões.

Conclui-se de forma geral, que mesmo alguns artigos mostrando uma participação ativa, como coautores de decisões, a participação ainda é vista de forma a ser manipulada e passiva. A questão que fica é como garantir o controle social sem a devida participação social, sem a participação das vítimas na construção dos projetos de planejamento?

REFERÊNCIAS:

- ALBERT, C. L.; ACOSTA P. S.; MARQUES D. P. Decision-making and stakeholders' constructive participation in environmental projects. **Journal of Business Research**. 2015.
- AKBARI M, ASADI A, POURATASHI M, KALANTARI Kh. Determinants of public participation in management activities of local Parks. **INTERNATIONAL Journal of Environmental Sciences**. 2011
- AMEZAGA. J. M.; LOSTAMAU, C.; MATURANA, H.; SOTO, M.; SOTO, G. OYARZÚN, J. Stakeholder participation within the public environmental system in Chile: Major gaps between theory and practice. **Journal of Environmental Management**. 2011
- ASSUNÇÃO, F. **A participação social no licenciamento ambiental na Bahia: Sujeitos e Práticas Sociais**. Tese de Doutorado. (Universidade de Brasília), Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília 2006.
- BAVA, S. C.; SOARES, J. A. **Os desafios da gestão municipal democrática**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARROS, J. **Participação Popular em Belém**. Tese de Doutorado, 2002
- BEICRLE, T. C.; CAYFORD, J. Democracy in Practice: Public Participation in Environmental Decisions. **Resources for the Future**. 2002
- BHERER, L.; BREUX, S. The Diversity of Public Participation Tools: Complementing or Competing With One Another?. **Canadian Journal of Political Science**. 2012
- BURNETT, M.; HILLS, P.; TSANG, S. WELFORD, R. Trust, Public Participation and Environmental Governance in Hong Kong. **Environmental Policy and Governance**. 2009

- CANTER, Larry. **Participación pública en la toma de decisiones ambiental**. In: CANTER, Larry. Manual de Evaluación de Impacto Ambiental: técnicas para elaboración de estudios de impacto. Madrid: Mc Graw Hill, Capítulo 16, 1998.
- CARVALHO, M. C. **Participação social no Brasil hoje**. São Paulo: Instituto Polis, 1998.
- CAVALCANTI, C.; SCHLAPFER, F. Public participation and willingness to cooperate in common-pool resource management: A field experiment with fishing communities in Brazil. **Ecological Economics**. 2010
- CHUN, M. H.; NOR, W.; SAMAH, M. A. A.; SULAIMAN, A. A Case Study on Public Participation for the Conservation of a Tropical Urban River. *Pol. J. Environ. Stud.* 2012
- CRAIG, D. R.; HANSON, M. J.; HOURDEQUIN, M.; LANDRES, P. Ethical implications of democratic theory for U.S. public participation in environmental impact assessment. **Environmental Impact Assessment Review**. 2012
- CHALLIES, E.; DRAZKIEWICZ, A.; NEWIG, J. Public participation and local environmental planning: Testing factors influencing decision quality and implementation in four case studies from Germany. **Land Use Policy**. 2015
- CENTA, J.; JURCZAKA, M. G.; KASZYNSKA, A. P. Emerging multilevel environmental governance – A case of public participation in Poland. **Journal for Nature Conservation**. 2014
- CHEN, M.; QIAN, X.; ZHANG. Public Participation in Environmental Management in China: Status Quo and Mode Innovation. **Environmental Management**. 2015
- DALEY, D. M. Public Participation and Environmental Policy: What Factors Shape State Agency's Public Participation Provisions?. **Political Science and Environmental Studies**. 2008
- DOUGLAS, L.; OZER, E. The Impact of Participatory Research on Urban Teens: An Experimental Evaluation. **Springer**. 2013
- ENSERINK, B. KOPPENJAN, J. Public participation in China: sustainable urbanization and governance. **Management of Environmental Quality: An International Journal**. 2016
- FAIRCHEALLAIGH, C. Public participation and environmental impact assessment: Purposes, implications, and lessons for public policy making. **Environmental Impact Assessment Review**. 2009
- FREY, Klaus. A dimensão político-democrática nas teorias de desenvolvimento sustentável e suas implicações para a gestão local. **Ambiente & Sociedade**, v.4, n. 9, 2 Sem. 2001.

- FINSON, R.; TULER, S.; WEBLER, T. Competing perspectives on public involvement: Planning for risk characterization and risk communication. **Health, Risk & Society**. 2005
- GOHN, M. G. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GU, H. NIMBYism in China: Issues and prospects of public participation in facility. **Land Use Policy**. 2015
- IRVIN, R. A.; STANSBURY, J. Citizen Participation in Decision Making: Is It Worth the Effort?. **Public Administration Review**. 2004
- HARTLEY, N.; WOOD, C. Public participation in environmental impact assessment—implementing the Aarhus Convention. **Science Direct**. 2005.
- HOLDEN, M. Public Participation and Local Sustainability: Questioning a Common Agenda in Urban Governance. **International Journal of Urban and Regional Research**. 2011
- KRUEGER, R.; TULER, S.; WEBLER, T. What Is a Good Public Participation Process? Five Perspectives from the Public. **Environmental Management**. 2001
- KIKUCHI, T.; KOBORI, H.; NAKAMURA M.; SAKURAI R. Factors influencing public participation in conservation activities in urban areas: A case study in Yokohama, Japan. **Biological Conservation**. 2015
- LAU, M. C.; TANG, B.; WONG, S. Social impact assessment and public participation in China: A case study of land requisition in Guangzhou. **Science Direct**. 2008
- LAURIAN, L. SHAW, M. M. Evaluation of Public Participation The Practices of Certified Planners. **Journal of Planning Education and Research**. 2008
- MARZLUFF, J. M. Public Participation in Environmental Research. **BioScience**. 2013
- NASCIMENTO, E. P. do. **Participação: entre o autoritário e o democrático**. 1986.
- NUNES, D. **Por uma pedagogia da participação popular**. Salvador: EAUFBA, 2006.
- ROSOL, M. Public Participation in Post-Fordist Urban Green Space Governance: The Case of Community Gardens in Berlin. **International Journal of Urban and Regional Research**. 2010
- SANTOS, R. F. de. **Planejamento Ambiental: teoria e prática**. São Paulo: Oficina de Textos. 2004.
- SPES, M. Pomen okoljske ozavescenosti in sodelovanja javnosti za trajnostni razvoj. **Razprave**. 2008

SEXTON, K. Evolution of public participation in the assessment and management of environmental health risks: a brief history of developments in the United States. **Journal of Public Health Research**. 2013

VEIGA, B. **Participação social e políticas públicas de gestão das águas: olhares sobre as experiências do Brasil, Portugal e França**. Tese de Doutorado. (Universidade de Brasília), Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2007.

VILLAÇA, F. **As ilusões do Plano Diretor**. São Paulo, 2005.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR: REFLEXÕES EM ÂMBITO EDUCACIONAL

Juliana de Almeida Goiz¹

Rosineia Oliveira dos Santos²

RESUMO

A partir da década de 1960, a interdisciplinaridade vem conquistando espaço no contexto intelectual. As discussões sobre esta temática são antigas, entretanto, o conhecimento interdisciplinar tem sido construído, efetivamente em âmbito educacional? Para este estudo temos como objetivos identificar como os autores caracterizam o conceito de interdisciplinaridade e sua contextualização histórica, analisar os obstáculos que impedem o desenvolvimento da interdisciplinaridade e refletir sobre as perspectivas no que se refere à aplicação do conhecimento interdisciplinar. Para isso, adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa concentrada no levantamento de dados bibliográficos. As análises preliminares revelaram que, embora as abordagens sobre a interdisciplinaridade não serem recentes, o desenvolvimento de uma cultura interdisciplinar está em processo de desenvolvimento contínuo. A interdisciplinaridade é um requisito fundamental para reorganizar os saberes com olhar para a diversidade e complexidade do ser humano na sociedade pós-moderna.

Palavras-chave: Conhecimento interdisciplinar. Sociedade contemporânea. Obstáculos.

¹ Mestranda no programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciência da Universidade de Santo Amaro – UNISA. E-mail: juliana.martinsgoiz@gmail.com. Telefone: 55 11 982602135

² Mestranda no programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciência da Universidade de Santo Amaro – UNISA. E-mail: olisanta@gmail.com. Telefone: 55 11 98121-5670

ABSTRACT

From the 1960s, interdisciplinarity has been gaining space in the intellectual context. The discussions on this theme are old, however, has interdisciplinary knowledge been effectively constructed in the educational field? For this study we have as objectives to identify how the authors characterize the concept of interdisciplinarity and its historical contextualization, to analyze the obstacles that impede the development of interdisciplinarity and to reflect on the perspectives regarding the application of interdisciplinary knowledge. For this, we adopted as methodology the qualitative research concentrated in the collection of bibliographic data. Preliminary analyzes have revealed that, although approaches to interdisciplinarity are not recent, the development of an interdisciplinary culture is in the process of continuous development. Interdisciplinarity is a fundamental requirement to reorganize knowledge with a view to the diversity and complexity of the human being in postmodern society.

Keywords: Interdisciplinary knowledge. Contemporary society. Obstacles.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O termo interdisciplinaridade foi introduzido com maior amplitude a partir da segunda metade do século XX. Neste sentido, interdisciplinaridade teria como finalidade a aproximação dos saberes representando um propósito indispensável diante da fragmentação dos conhecimentos.

Desde o ano de 2010, há orientações federais no que se refere à elaboração de currículos educacionais pautados em projetos que otimizem as práticas interdisciplinares, entretanto, o conhecimento interdisciplinar tem sido construído em âmbito educacional?

Este estudo tem como objetivos identificar como os autores caracterizam o conceito de interdisciplinaridade e o processo de formação do 'sujeito interdisciplinar'. Assim como
ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 15, Maio, 2017, 240-256.

analisar obstáculos levantados que impedem à aplicação do conhecimento interdisciplinar. A partir destas considerações refletir sobre as perspectivas que contribuem para o desenvolvimento desta prática.

Nossa hipótese inicial é a de que a interdisciplinaridade é uma condição indispensável para o indivíduo globalizado, entretanto, este conhecimento não seria destinado da mesma forma a todos os gêneros, etnias e classes sociais. Este trabalho é relevante do ponto de vista da contribuição com o debate sobre a construção do conhecimento interdisciplinar na sociedade contemporânea.

Para a realização deste estudo, adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa concentrada no levantamento de dados bibliográficos. Optamos por utilizar como arcabouço teórico as obras de George Gusdorf (1953;1977; 1995), Hilton Japiassu (1976), Ivani Fazenda (1985; 1994; 2003; 2008) por se tratar de autores que abordam interdisciplinaridade no contexto educacional e Edgar Morin (2005; 2007) por realizar uma reflexão do ponto de vista epistemológico.

Ainda que estas discussões estejam em pleno processo de construção, refletir acerca desta ciência contribui com o desenvolvimento de uma cultura interdisciplinar, que atenda às necessidades da sociedade pós-moderna independente das fronteiras de classe, gênero e etnia.

1 CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR: CONCEITOS E CONTEXTOS

Compreender a concepção de disciplina é indispensável para entender o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Disciplina pode ser determinada como um grupo sistematizado dentro das muitas áreas do conhecimento envolvidos pelas ciências. Ainda que o conhecimento interdisciplinar esteja intimamente associado ao conhecimento científico pós-moderno, uma ampla parcela das reflexões construídas não é exatamente contemporânea:

O tema da interdisciplinaridade sempre retorna. Estabelecido no imaginário da completude que superaria as divisões próprias de cada disciplina, ou na feliz mescla

que reúne tudo em um pastiche que dissolve as peculiaridades isoladas, volta com a insistência dos arquétipos inconscientes, e se estabelece de novo em cada ocasião como se fosse a primeira vez (FOLLARI, 2005, p. 7).

A interdisciplinaridade enquanto teoria geral do conhecimento humano tem seu enfoque teórico-metodológico formalizado a partir da segunda metade do século XX, como uma alternativa de superação, sobretudo na Educação e nas Ciências Humanas, da fragmentação do conhecimento e da hiperespecialização, características herdadas do Positivismo³. Enquanto movimento científico contemporâneo, a interdisciplinaridade planeja estabelecer o diálogo e a interação entre as ciências que almeja a emancipação perante a verticalização disciplinar das ciências.

Uma das tendências ideológicas que influenciaram a interdisciplinaridade é o maio de 1968⁴, período de forte atuação de diversos movimentos sociais, entre os quais estava o movimento estudantil que reivindicavam uma educação associada a questões sociais, políticas e econômicas da época. A interdisciplinaridade atuaria como um recurso para estas reivindicações, uma vez que os problemas sociais da época não poderiam encontrar respostas e possíveis soluções através de uma única abordagem científica ou disciplinar:

De modo que outra vez está em cena a reinventada proposta do interdisciplinar, reprimida sua origem para que não seja advertida no que tem de repetição e de retorno. Com roupagens às vezes mudadas, às vezes idênticas, isto já se viveu nos anos setenta, como uma resposta às propostas dos alunos rebeldes de maio de 68. (FOLLARI, 2005, p. 7).

O estabelecimento da interdisciplinaridade enquanto área de conhecimento científico ocorreu no pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), incentivada por organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Estas instituições organizaram pesquisas, estudos, publicações e congressos acerca do tema. Com contribuições

³ Teoria científica de caráter sociológico criada pelo filósofo Augusto Comte no século XIX que buscava esclarecer os fenômenos através da observação e das leis imutáveis que os regiam.

⁴ O Maio de 1968 representou um momento de amplas transições político-sociais no Ocidente. Teve início na França com inúmeras greves estudantis, manifestações dos movimentos feministas, negro e LGBT. Alguns pesquisadores afirmam que foi um dos eventos mais revolucionários do século XX.

na área da Pedagogia, Gusdorf (1912-2000), foi um dos teóricos integrantes das iniciativas da UNESCO:

Gusdorf apresentou em 1961 à UNESCO um projeto de pesquisa interdisciplinar para as Ciências Humanas [...] a intenção deste projeto seria orientar as ciências humanas para a *convergência*, trabalhar pela unidade humana. Dizia ele que apesar de essa unidade humana ser um “estado de espírito”, poderia ser presenciada nos momentos de pesquisa [...] o projeto de Gusdorf previa a diminuição da distância teórica entre as Ciências Humanas [...] analisando hoje as entrelinhas desse estudo, após quase 30 anos de sua publicação, encontramos hipóteses e orientações de trabalho para as Ciências Humanas que apenas atualmente começam a ser esboçadas. (FAZENDA, 2008, p. 19).

Nesta mesma época, já podemos notar que a interdisciplinaridade passa a influenciar a legislação educacional brasileira, ainda que a palavra interdisciplinaridade não esteja explícita na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692/71, percebe-se uma relação com sua concepção no artigo 21, que especifica integrar para desenvolver, assim, “O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente” (BRASIL, 1971, p. 5). De acordo com Fazenda (1985), esta ideologia se revela de forma incisiva no relatório dos grupos de pesquisa organizados pelo então Ministro da Educação Jarbas Passarinho (1920-2016), que resultaram na elaboração da referida legislação, de maneira a se instituir uma “ideologia da integração, pressupondo-se professores e alunos como super-homens, capazes de assumir sozinhos toda a problemática educacional” (FAZENDA, 1985, p. 87).

Em 1996, foi instituída a nova LDB nº 9394/96 e como circunstância desta legislação, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas no ano de 1998, tendo como eixo a construção de competências e habilidades e o “tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização” (BRASIL, 1998, p. 6). As DCNEM funcionaram como base para a elaboração de Propostas Curriculares Nacionais realizadas pelo Governo Federal, são eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No ano de 2010, novas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (DCGEB) foram implementadas através da Resolução CEB nº 4/2010, Art. 17, em consequência, as

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) foram reformuladas no ano de 2012. Em ambos documentos, a interdisciplinaridade ressurgiu com seu caráter teórico metodológico, contudo, de forma institucionalizada, uma vez que a partir de então:

Destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam lidar melhor com o conhecimento e a experiência (BRASIL, 2010, p. 07).

O estabelecimento da interdisciplinaridade na legislação brasileira se projetou aos poucos ao longo dos anos, associado a um interesse crescente no desenvolvimento de um ensino médio integrado por áreas do conhecimento.

No que se refere a conceitos, não existe uma concepção estabelecida para interdisciplinaridade, uma vez que o conhecimento interdisciplinar é amplo e passível de entendimentos diversificados, designar uma concepção vertical poderia limitar sua amplitude. Segundo Leis “a tarefa de procurar definições finais para a interdisciplinaridade, não seria algo propriamente interdisciplinar, senão, disciplinar” (2005, p.7).

Ainda segundo o autor “não é possível delimitar uma definição única para a interdisciplinaridade, seria necessário considerar as inúmeras experiências, nas diversas áreas do conhecimento, assim é fundamental que não procuremos definições subjetivas para a interdisciplinaridade” (2005, p. 17). Os conhecimentos construídos de forma disciplinar tendem a seguir um padrão verticalizado, alguns, inclusive, se denominam como ‘terminados’. A interdisciplinaridade por sua vez se associa com a história dinâmica da produção do próprio conhecimento.

Contudo, o que de fato se pode reconhecer teoricamente é que o conhecimento interdisciplinar atua de forma antagônica ao conhecimento disciplinar. Independentemente, da concepção que os diversos autores possam adotar, a interdisciplinaridade tem como princípio a superação do saber fragmentado com alternativa de integração e colaboração entre as ciências.

Segundo Japiassu, a interdisciplinaridade pode ser identificada através da intensidade dos câmbios entre os especialistas e pela integração das disciplinas em atendimento a um mesmo projeto. Neste sentido, é indispensável a complementação dos procedimentos metodológicos, das concepções e das estruturas que compõem as diversas disciplinas:

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrado. (1976, p. 65-66).

O trabalho com a interdisciplinaridade tem sido estudado e amplamente discutido. Sua efetiva implementação ainda enfrenta alguns obstáculos uma vez que vai de encontro com a renovação e isso pode causar desconforto. Com o objetivo de colaborar com este debate, discutiremos de forma mais específica esta temática no próximo item.

2 DESAFIOS ATUAIS NAS PESQUISAS: CONHECIMENTOS INTERDISCIPLINARES

Atualmente, há um problema crucial para humanidade que é a exagerada compartimentalização do conhecimento. Neste processo de especialização do saber, surgem alguns estudiosos que sabem quase tudo de quase nada. Por isso, se amplia a resistência contra a desenfreada disciplinaridade (JAPIASSU, 1976).

A interdisciplinaridade tornou-se indispensável na contemporaneidade em virtude dos sucessivos processos de racionalização pelos quais vem passando a produção capitalista, particularmente do predomínio do paradigma taylorista-fordista para o do toyotista ou, dependendo da análise, pós-fordismo a partir da década de 1960 (HARVEY, 1992). Japiassu se refere a essa hiperespecialização que surgiu em grande parte pela globalização para atender os anseios capitalistas de produção científica, ou seja,

Já se ressaltou que o número de ‘cientistas’ atualmente vivos é superior ao dos sábios que se sucederam em toda a história da humanidade. Se essa afirmação é verdadeira, devemos concluir que a multiplicação dos ‘cientistas’, muito longe de ser o sinal de um progresso do conhecimento, constituiria, antes o sintoma mórbido de uma regressão. O câncer é uma proliferação das células vivas (1976, p. 14).

O autor (1976) aponta a interdisciplinaridade como recurso válido para superação da divisão cartesiana dos conhecimentos; Morin (2007) apresenta o pensamento complexo como uma opção para superar a crise da superespecialização que já teve início no século XIX e, portanto, requer cuidado por mais algum tempo.

Na perspectiva de Fazenda (2003), o processo interdisciplinar é algo a ser desenvolvido por meio de práticas executadas no dia a dia. Atualmente, indica-se o diálogo como única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Para entendermos essa passagem, a autora (2003) cita o que para ela seriam os obstáculos que impedem o pensamento interdisciplinar: obstáculos epistemológicos, obstáculos metodológicos, obstáculos quanto a formação e obstáculos materiais.

Diante de tal esclarecimento, os processos teóricos e práticos do conhecimento interdisciplinar, nos mostram que para idealizarmos hoje uma escola renovada, precisamos ter vivido uma educação tradicional e, para lutarmos hoje por uma educação progressista, precisamos ter lutado antes por uma educação libertadora. A proposta interdisciplinar é de revisão e não de reforma educacional e consolida-se numa proposta: reconduzir a educação ao seu verdadeiro papel de formação do cidadão (FAZENDA, 2003).

O que fica evidente é que um projeto interdisciplinar, alicerça-se em pressupostos epistemológicos e metodológicos que devem ser periodicamente revisitados. Notamos a ocorrência de improvisação e desorientação. Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é de que cada pesquisador revele sua própria competência. Fazer pesquisa numa perspectiva interdisciplinar é a possibilidade de buscar a construção coletiva de um novo conhecimento, prático ou teórico, para os diversos problemas enfrentados na educação.

Um dos limites para a prática e desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária e de condições de trabalho (divisão e organização) que os indivíduos estão submetido. Para Japiassu (1976) a superação desses desafios certamente implica a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, da crítica à forma fragmentária da produção da vida humana em todas as suas dimensões, na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação.

O caminho, uma vez mais, nos é apontado para filosofia da *práxis*, como Ivani Fazenda (2003) e Morin (2007) defendem. O debate educacional das últimas décadas avançou bastante nesta direção. Sobretudo a discussão em que uma escola unitária de formação politécnica tem gerado um esforço de crítica à forma dominante de educação fragmentária. Percebe-se também que, na medida em que novos atores e forças sociais, contra-hegemônicos, assumem espaços no plano político organizado da sociedade, essas concepções encontram maior espaço de seu exercício e de seu efeito, como também dos seus limites e possibilidades.

Ainda existem imprecisões sobre a atuação da interdisciplinaridade na formação de novos indivíduos protagonistas de suas próprias histórias e que contribuam com a compreensão da ciência, além das formas especializadas que nos são impostas. O futuro da interdisciplinaridade tem sido objeto de reflexão nos meios acadêmicos, filosóficos e educacionais. Faremos algumas abordagens sobre possíveis perspectivas para a construção do conhecimento interdisciplinar no próximo item.

3 PERSPECTIVAS NA APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR

As considerações sobre interdisciplinaridade têm apresentado diversas propostas investigativas. Uma delas trata-se de transformar a aprendizagem em uma prática de compreensão da universalidade (FAZENDA, 1994). Esta pretensão do conhecimento interdisciplinar pode ser aplicada na esfera educacional, proporcionando uma representação teórica que apresentaria uma orientação de averiguação e renovação.

Gusdorf (1977) apresentou algumas perspectivas relevantes sobre a construção do conhecimento interdisciplinar. A exemplo, o autor expôs como indispensáveis as estratégias de cooperação. Este direcionamento sugerido pelo autor há quase quarenta anos ainda se mostra atual e também se caracteriza como um obstáculo para o desenvolvimento dos currículos escolares, considerando-se a disposição ainda presente em muitos estabelecimentos educacionais, nas quais as situações de aprendizagens interdisciplinares, geralmente se resumem em uma comum sobreposição de conteúdos curriculares.

Um dos direcionamentos mais propícios no que se refere à aplicação do conhecimento interdisciplinar foi apontado ainda no início do século XX, por intermédio dos estudos de William Kilpatrick (1871-1965), onde ele apresentou o ‘método projeto’. Segundo (WALKER, 1990), este conceito se converteu em um dos principais métodos didáticos inovadores para o início do século XX, sendo até os dias atuais, uma prática a ser desenvolvida e/ou aprimorada. Esta abordagem interdisciplinar propõe o trabalho colaborativo, com atenção dedicada à resolução de problemas concretos, socialmente pertinentes, associados ao currículo e acessíveis aos contextos pessoais dos discentes possibilitando a criação de sentidos. Esta associação integra uma das perspectivas mais favoráveis para a aplicação do conhecimento interdisciplinar.

O desenvolvimento de um currículo fundamentado em projetos consiste em uma possibilidade promissora na promoção da aprendizagem interdisciplinar. O método projeto deu início a uma nova perspectiva de aprendizagem, com apoio no currículo, mas pautada na flexibilidade. Contudo, John Dewey (1938), um importante pensador do século XX, argumentou que o trabalho com projetos deveria ser realizado em associação com os docentes, que atuariam como mediadores no processo, direcionando escolhas, estimulando o desenvolvimento das competências e habilidades dos discentes (DEWEY, 1938). O trabalho educacional interdisciplinar otimizado a partir de projetos, foi institucionalizado no ano de 2010 através das DCGEB, Resolução CEB nº 4/2010, Art. 17.

O desenvolvimento de práticas interdisciplinares também fomentou discussões acerca da formação docente. O conhecimento interdisciplinar exige docentes com perfil antagônico do tradicional. Entretanto, esta formação não se refere apenas a esfera instrumental. É

indispensável a oferta de formação adequada para incentivar uma percepção reflexiva, pautada no desenvolvimento da autonomia.

No que se refere à escola, refletir sobre seus espaços sociais, físicos e culturais também se faz necessário. As escolas na contemporaneidade muitas vezes não se manifestam como espaços favoráveis para abranger todas as possibilidades de construção do conhecimento interdisciplinar. De fato, ainda carregamos algumas características da educação tradicional, de caráter positivista hiperespecializado através de disciplinas fragmentadas limitadas as suas respectivas áreas científicas, avaliações internas e externas conteudistas, ambientes de aprendizado pautados no autoritarismo, dentre outras questões.

A interdisciplinaridade, também pode ser otimizada através das novas tecnologias, mídias digitais e seu uso consciente. O currículo necessita se transformar em um espaço de reflexão constante, crítica, participação e transformação social (SILVA, 1999). Um currículo que se associe com projetos de estudo, pesquisa e diálogo social pode contribuir para que as práticas de conhecimento interdisciplinar ultrapassem os muros da escola.

É necessário se pensar um mundo interdisciplinar em todos os setores da sociedade. Mas até que ponto um indivíduo interdisciplinar é bem-vindo na sociedade Capitalista? Ser interdisciplinar é também saber interagir em diferentes ambientes, ser flexível, O mercado capitalista necessita de pessoas interdisciplinares em suas lideranças, mas quanto ao proletário, este deve ser hiperespecializado apto para realizar limitadas tarefas seguindo o padrão das linhas de produção. Portanto, de acordo com a lógica do capital, a formação educacional interdisciplinar tampouco deverá ser destinada a todos os gêneros, classes sociais e etnias

Para que não ocorra essa fragmentação desenfreada nos processos educacionais e do conhecimento, indicamos o diálogo como caminho possível. Fazenda (2003) argumenta que para entender as adversidades existentes no meio científico, temos que aplicar os conhecimentos adquiridos, mas neste esforço para tornar o conhecimento interdisciplinar possível, a compreensão dos limites da verdade e da relatividade das disciplinas e das ciências fará com que aumente o debate crítico sobre a especialização das formações profissionais e acadêmicas sofridas em nosso contexto.

Para Japiassu (1994), que complementa os dados de Fazenda (2008) em que não se trata de buscarmos uma superdisciplina/hiperdisciplina ou uma espécie de super-ciência capaz de dar conta da complexidade dos problemas, mas em obter soluções possíveis com autonomia. Essa superdisciplina/hiperdisciplina faz com que o indivíduo obtenha, como informa o autor, “os óculos de uma disciplina que são totalmente impotentes para estudar os problemas em sua complexidade” (1994, p. 03).

O interdisciplinar por vezes provoca receios, uma vez que constitui uma inovação e o novo pode ter a resistência como consequência. Segundo Japiassu (1994) que questiona o já adquirido, instituído, fixado e aceito dentro das instituições que geram ciência. E prossegue

Senão questionar, não é novo, mas novidade. O conservadorismo universitário tem um medo pânico do novo que questiona as estruturas mentais. É até compreensível essa resistência. Afinal, seria o interdisciplinar algo sério? Podemos conhecer tudo? Não levaria a um novo tipo de enciclopedismo? Não conduziria a conhecimentos superficiais, desprovidos de critérios de objetividade? O que se encontra em jogo, no fundo, é certa concepção do saber, é todo o modo de se conceber sua repartição e o processo de seu ensino (JAPIASSU, 1994, p. 05).

A pretensa maturidade intelectual e as reformulações estruturais pedagógicas implantadas, que na atual década se torna orgulho de tantos sistemas de ensino, constitui não uma inovação do conhecimento em sua construção de um futuro promissor, mas de um obstáculo epistemológico. A famosa cabeça bem arrumada, bem-feita, bem estruturada e objetiva, não passa de uma cabeça malfeita, fechada, produto de escola e de modelagem. Por isso, trata-se de uma cabeça que precisa urgentemente ser refeita (JAPIASSU, 1994). E o interdisciplinar ajuda refazer essas cabeças ‘bem-feitas’. Pois, cultiva o desejo de enriquecimentos por enfoques novos, o gosto pela combinação das perspectivas e alimentam o gosto de ultrapassagem dos caminhos trilhados e dos saberes adquiridos. Nós não nascemos com cérebros desocupados, mas inacabados.

Sabemos que o conhecimento interdisciplinar em âmbito educacional supõe uma interação das disciplinas (FAZENDA, 2003), uma interpenetração, desde a comunicação das ideias à integração mútua dos conceitos, da epistemologia, metodologia, procedimentos de análise de dados e da organização da pesquisa. É imprescindível a complementação dos

métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas disciplinas.

Contudo, não há obrigatoriedade em escolher entre um ou outro conceito ou caminho, mas em discernir, comparar e de caracterizar procurando a identidade de cada uma sem negar as contribuições que apresentam como valor educativo às gerações atuais e futuras. Portanto, devemos ir além do objetivo de Morin (2005, p. 13) que a interdisciplinaridade “não é um tratado sobre o conjunto das disciplinas que são ou deveriam ser ensinadas: pretende, única e essencialmente, expor problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos”.

Raynaut (2014) aborda algumas perspectivas do pensamento interdisciplinar em um futuro tanto para as ciências naturais quanto para o conhecimento produzido pelas ciências humanas e que condiz com o futuro da interdisciplinaridade ligado a produção de sentido e do saber:

1) Abrir as mentes e baixar as barreiras intelectuais: Um dos pontos fundamentais do conhecimento interdisciplinar é a tentativa que vise ultrapassar as fronteiras entre os territórios do saber. O desenvolvimento do olhar crítico do aluno sobre sua própria disciplina em particular, entender o que se dispõe, as técnicas e aperfeiçoar as condições iniciais de diálogo entre as especialidades científicas distintas contidas em seu currículo escolar. “Uma vez alicerçados esses sentidos interdisciplinares torna-se possível engajar o processo de construção de uma competência tanto teórica quanto prática” (RAYNAUT, 2014, p. 15).

2) Favorecer uma convergência de olhares: distância crítica sobre o que sabemos e o que sabemos fazer, o objetivo principal desta perspectiva conforme descreve Raynaut (2014, p. 16) será “conduzir o indivíduo a tomada de consciência da necessidade de interagir com outros especialistas” de lançar pontes entre os modos de abordar e tratar os problemas.

3) Proporcionar a aprendizagem de práticas e instrumentos concretos: o seu principal objetivo é entender que a formação interdisciplinar reside em proporcionar a especialistas, dotados de alto nível de formação na sua disciplina, as competências para colaborar, trocar informações, trabalhar coletivamente com cientistas ou técnicos qualificados em sua área de conhecimento e expertise.

Por mais modesto que pareçam tais objetivos todos eles ainda representam um grande desafio interdisciplinar, a interligação entre o saber científico, o saber técnico e o especializado, só terá fundamentação válida para um caminho interdisciplinar seguro se souberem unir esses conceitos e práticas em torno do desenvolvimento do ser humano. Por isso, a interdisciplinaridade não é dada de uma vez, pela simples aproximação de científicos, oriundos de vários horizontes conceituais (RAYNAUT (2014). Diante de tal complexidade uma renovação que responda ao desafio que nos lança o movimento de caráter híbrido das realidades do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise constatamos que a fragmentação dos saberes consiste na divisão do conhecimento, em uma ação cuja natureza epistemológica provém da visão mecanicista de mundo. A influência do pensamento cartesiano no desenvolvimento científico levou à separação dos saberes no âmbito da pesquisa científica o que veio a causar a separação das disciplinas no meio escolar, e esse problema se alastra diante da gama de possibilidades que deseja o sistema capitalista em criar um sujeito único que entenda somente o que foi treinado e especializado.

Diante do problema de pesquisa em que interrogamos sobre o conhecimento interdisciplinar e se este movimento que está em crescimento, efetivamente, tem sido construído na sociedade contemporânea? O que percebemos é um esforço entre as demandas capitalistas de poder e da ciência em se formar indivíduos interdisciplinares para atuar em suas lideranças, enquanto que ao proletário deve ser destinada a formação hiperespecializada e limitada, que contribua com sua alienação.

Os autores utilizados como base teórica, defendem a hipótese de que tal separação do conhecimento em se especializar, prejudica a educação científica, gerando um ensino desconexo da realidade, sem sentido para o aluno. Dessa forma, o sujeito deixa de perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento, o que acaba provocando um profundo desinteresse pela ciência. Verificamos, também, que a fragmentação dos saberes se manifesta na incapacidade dos alunos em reconhecer as ligações entre os conteúdos de diferentes disciplinas, e na sua aversão às disciplinas científicas. Percebemos que a

manifestação da fragmentação ocorre principalmente na divisão das disciplinas da escola, impossibilitando que os alunos tenham uma visão complexa da realidade.

Diante deste contexto, entendemos que a interdisciplinaridade e os saberes atrelados a esse conhecimento geram seres humanos livres, mas isso não significa sem disciplina. Esclarecemos que para sermos interdisciplinares, temos que ter domínio dos vários campos do saber e que a fragmentação das disciplinas e especialização dos conhecimentos não está atrelada ao fazer diferente do que o habitual, mas em gerar ousadia e comprometimento, entendendo as diversidades.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 15 out. 2016.

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasil, Brasília, DF: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em 15 out. 2016.

_____. Resolução CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** D.O.U. de 14/7/2010, Seção 1, p. 824. Brasil, Brasília, DF. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em 15 out. 2016.

DEWEY, Jhon. **Experience and education.** New York: Collier, 1938.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60:** o pacto do silêncio. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido?. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Interdisciplinaridade:** História, teoria e pesquisa. 15. Ed. Campinas: Papirus, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In. JANTSCH, A.P; BIANCHETTI, L. (orgs.) **Interdisciplinaridade – para além da filosofia do sujeito**. 9.ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

FOLLARI, Roberto. La Interdisciplina Revisitada. Andamios. **Revista de Investigación Social**, junio, 2005/vol. 1, número 002. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Distrito Federal, México, pp. 7-17. Disponível em: <http://redaclyc.uaemex.mx>. Acesso em: 15 de out. de 2016.

GUSDORF, George. **La parole**. Paris: Presses Universitaires de France, 1953.

_____. **Professores para que?** Lisboa: Moraes, 1977.

_____. Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n 121, p. 7-28, abr/jun, 1995.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **A questão da interdisciplinaridade** (1994). Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf>> Acesso em: 25 de out. de 2016.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~dich/TextoCaderno73.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

MORIN. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma repensar o pensamento. 6 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA, 2005.

_____. **Ciência com consciência**. Brasil: Bertrand Brasil, 2007.

MUELLER, Rafael Rodrigo; BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. **Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores as interações entre o mundo do trabalho e o da educação**. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_rafael.pdf> Acesso em: 15 de out. de 2016.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RAYNAUT, Claude. **Pensar no mundo contemporâneo e inovar na produção do conhecimento** (2014). Disponível em: <

<http://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/viewFile/1469/392>> Acesso em: 15 de out. de 2016.

WALKER, Decker. **Fundamentals of curriculum**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1990.

MARXISMO E POSITIVISMO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Ana Claudia Rodrigues Russi¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar os fundamentos e aspectos gerais que caracterizam a concepção positivista e a materialista-histórica, através de uma análise comparativa entre ambas. Para isso, foi realizado um estudo bibliográfico, baseado nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico, que abordou as principais obras que representam estas concepções. Observou-se que, elas apresentam compreensões diferentes sobre as relações sociais, a história e o ser humano o que culmina na defesa de projetos históricos opostos. Para Comte, a realidade social é composta por leis que se assemelham as leis da natureza, pois são leis imutáveis e invariáveis, cabendo ao ser humano apenas a possibilidade de conhecê-la, mas nunca de modificá-la. Para Marx, a realidade social também é composta por leis, mas para ele essas são leis históricas e sociais, ou seja, são construídas pelos homens ao longo de sua história e podem ser modificadas por eles. O projeto histórico defendido por Comte é o de conservação e desenvolvimento do capitalismo, enquanto que o projeto defendido por Marx baseia-se na superação do capitalismo e construção de uma nova sociedade, o comunismo. Conclui-se que, estas teorias representam posições de classe opostas que foram magistralmente elaboradas e que, por isso, devem ser estudadas e compreendidas a fundo.

Palavras-chave: positivismo; marxismo; ciência; projeto histórico.

ABSTRACT

¹ Mestre em Políticas e Gestão em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora de Educação Física formada pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UEM. Foi acadêmica bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET/Sesu) do Departamento de Educação Física, acadêmica bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID-Educação Física) e também foi bolsista do Projeto de Extensão Educação e Educação Física: Aproximações de Análise à Luz da Crítica da Economia Política (ESTE). Atualmente é estudante do curso de Doutorado em Políticas e Gestão em Educação pelo PPE da UEM. Também é Integrante do Projeto de Ensino Educação, Educação Física e Marxismo (EFEMARX/ESTE) e também do Projeto de Extensão Educação e Educação Física: Aproximações de Análise à Luz da Crítica da Economia Política (ESTE).

This article aims to present the fundamentals and general aspects that characterize the positivist and materialist-historical conception, through a comparative analysis between them. For this, we conducted a bibliographic study based on the theoretical and methodological assumptions of historical materialism, which addressed the major works that represent these conceptions. It was observed that they have different understandings of social relations, history and the human being which culminates in the defense of opposing historical projects. For Comte, the social reality consists of laws that resemble the laws of nature as they are immutable and invariable laws, being the human being only the chance to know her, but never change it. For Marx, the social reality is also composed of laws, but for him these are historical and social laws, or are built by men throughout history and can be modified by them. The historical project defended by Comte is the conservation and development of capitalism, while the project championed by Marx is based on the overcoming of capitalism and build a new society, communism. In conclusion, these theories represent opposing class positions that were masterfully prepared and, therefore, should be studied and understood the background.

Keywords: positivism; marxism; science; historical project.

INTRODUÇÃO

Neste breve texto, foi realizada uma análise comparativa entre duas concepções de ser e sociedade, ou seja, entre duas correntes filosóficas ou concepções teórico-metodológicas diferentes: a concepção materialista-histórica ou marxista e a concepção positivista.

Ambas as concepções surgem no século XIX, impulsionadas por intelectuais que ficaram conhecidos mundialmente. Karl Heinrich Marx (1818 – 1883) e Friedrich Engels (1820-1895) são os responsáveis pela instauração das bases teóricas do Materialismo-Histórico e Auguste Comte (1798 – 1857) pela idealização e instauração do Positivismo.

O Positivismo e o Materialismo-Histórico representam, basicamente, dois constructos teóricos diferentes que buscam representar, no plano do pensamento, a realidade, ou seja, são tentativas de explicação do que é o homem, o mundo e a sociedade. Estas concepções não são construções arbitrárias e puramente subjetivas, elas são produtos histórico-sociais e, para

compreendê-las, é preciso estar atento ao contexto em que surgiram, sua forma de desenvolvimento e também sua função social.

Sabe-se que, de acordo com Lukács (s/d), desde que o homem se tornou homem, através do salto ontológico, ele caracterizou-se como um ser teleológico, ou seja, um ser capaz de planejar, elaborar e buscar os meios para atingir uma finalidade pré-ideada. Juntamente com este ato primário do salto ontológico, o ato do trabalho, nasce uma consciência diferente da consciência epifenômenica dos outros animais, uma consciência teleológica. Isso permitiu ao homem criar conceitos e generalizá-los, elaborar signos, desvendar a realidade a sua volta e construir uma cultura histórica e social.

No entanto, esse ato de busca dos meios para atingir uma finalidade pré-ideada, característica do ato primário (o trabalho), é uma habilidade humana que se estendeu a todas as outras práxis sociais, adquirindo características diferentes em cada uma dessas práxis. Mas, o que precisa ser destacado é que, esse ato primário é o ato que traz em si a gênese da capacidade do homem de compreender e buscar explicações para a realidade, ou seja, a gênese da ciência. Sobre isso, Lukács (s/d, p. 11) adverte:

[...] a **busca dos objetos e processos naturais** que precede a posição da causalidade na criação dos meios é constituída essencialmente por **atos cognitivos reais**, ainda que não haja, no decorrer, consciência expressa, e deste modo traz em si o início, a **gênese da ciência** (grifos nossos).

Sendo assim, desde seu surgimento, o ser social busca compreender e explicar o mundo, a realidade e a si mesmo. Por isso, ao longo da sua história, os homens construíram explicações, representações e conceitos os mais variados possíveis. É importante salientar que, essas representações nunca são algo totalmente descolado da realidade material, elas (por mais distantes que pudessem estar da compreensão efetiva da realidade) sempre estiveram vinculadas a atividade e a realidade material do ser social. Nas palavras de Marx e Engels (2009, p. 51): “A produção de ideias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens”. Portanto, se a produção de ideias está vinculada a atividade material dos homens, então, o modo como os homens realizam a produção e reprodução material de sua vida influencia a formação da sua consciência e as formulações de suas ideias e representações.

É importante ressaltar que, a reprodução dessa atividade material, no modo de produção capitalista, está baseada na separação dos homens em duas classes sociais fundamentais: burguesia e proletariado. Sendo assim, a produção de ideias nesta sociedade é influenciada pelos interesses e aspirações destas classes. Por isso, a neutralidade, tão exigida pelos positivistas, não existe. As ações e ideias produzidas pelos seres sociais podem contribuir, direta ou indiretamente, para com os interesses da burguesia ou do proletariado, ou seja, com a conservação desta sociedade ou a sua superação, mesmo que eles não tenham consciência disso.

A compreensão sobre estas questões se faz necessária para o entendimento sobre o significado social que a perspectiva positivista e a materialista-histórica representam. Desse modo, pode-se observar que não se trata de um julgamento moral sobre aquilo que Marx e Comte defendiam, mas da compreensão do significado, finalidade e função social que estas teorias representam para a história da humanidade. Para alcançar essa compreensão, é preciso responder as seguintes questões: a quem essa teoria serve? Qual sua finalidade última? Para qual classe social ela será útil?

Buscou-se responder as essas questões a partir de um estudo bibliográfico, baseado nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo-histórico. Foi realizada uma análise entre as duas perspectivas mencionadas, seus agentes, seus determinantes históricos e sua função social. Os resultados desta análise estão apresentados da seguinte forma: primeiramente, no item 1, abordou-se os aspectos e fundamentos centrais do Positivismo; na sequência, no item 2, foram apresentados os aspectos e fundamentos centrais do Materialismo-Histórico; em seguida, nas considerações finais, foi realizada uma comparação entre estes aspectos, abordando as diferenças essenciais entre estas concepções.

1. POSITIVISMO: UMA ABORDAGEM INTRODUTÓRIA

De acordo com Bergo (1983), o positivismo é uma concepção teórico-filosófica que ganha forma no século XIX, período em que a burguesia acaba de se instaurar enquanto classe dominante e assume o poder político e econômico da sociedade, através da Revolução Francesa. Segundo este autor, a concepção positivista foi uma das principais bases teóricas da burguesia nesse período.

De acordo com Andery (1988), o principal formulador e precursor desta teoria foi Auguste Comte. Filósofo francês, nascido em Montpellier (França), em 19 de janeiro de 1798, Comte ficou conhecido como o pai da Sociologia. Era de uma família pobre, por isso, não conseguiu concluir seus estudos na Escola Politécnica de Paris e no curso de Medicina em Montpellier, o que o forçou a percorrer seu caminho teórico por conta própria.

Comte sofreu influências decisivas dos filósofos modernos do século XVIII, tais como David Hume e Immanuel Kant. Além disso, foi fortemente influenciado pelo filósofo e Conde Henri de Saint-Simon, no período em que trabalhou como seu secretário. Comte foi um grande sintetizador de correntes intelectuais as mais diversas e utilizou-as na construção de sua perspectiva, adaptando-as a seu estilo pessoal (COMTE, 1996).

Além de todos estes fatores que influenciaram a vida e o pensamento de Comte, destaca-se um de maior importância: o contexto em que esse filósofo viveu. De acordo com Andery (1988, p. 379):

Comte vive na França num momento pós-revolucionário, quando a burguesia havia ascendido ao poder. Na primeira metade do século XIX, a luta pela manutenção do poder, por parte da burguesia, e pela sua tomada, por parte de uma crescente classe de trabalhadores, desencadeia não apenas uma série de convulsões sociais e políticas, mas também um conjunto de ideologias e sistemas que tem por objetivo dar sustentação aos vários setores em luta.

Comte assumiu de forma clara e objetiva sua posição frente ao contexto e aos embates de sua época. Bergo (1983) afirma que ele toma partido da parcela mais conservadora da burguesia, que não só buscava a manutenção do capitalismo, como também o aniquilamento de toda e qualquer forma de subversão a ele.

Desse modo, toda a proposta filosófica de Comte, sua proposta de reforma das ciências e da sociedade, baseia-se nesta finalidade e está genialmente articulada a ela. Sendo assim, a principal reflexão de Comte, aquela sob a qual se ergue toda a sua teoria é a ideia de que tudo o que conhecemos e desconhecemos está submetido a leis naturais, invariáveis e imutáveis (COMTE, 1996).

O sistema teórico desenvolvido por Comte é composto por uma proposta de religião, por uma concepção de ciência, por determinadas crenças políticas e por uma concepção de história. Todas estas partes que compõem a teoria positivista de Comte estão interligadas e,

para compreender o positivismo é preciso compreender estas partes como um sistema unitário.

Primeiramente, faz-se necessário explicitar qual a concepção de história de Comte. Essa concepção baseia-se na tese de que o desenvolvimento e a evolução humana (individual e coletiva) pautam-se na lei fundamental dos três estados ou estágios: o teológico, o metafísico e o positivo. Sobre isso, Comte (1996, p. 22) afirma:

[...] creio ter descoberto uma grande lei fundamental, a que se sujeita por uma necessidade invariável, e que me parece poder ser solidamente estabelecida [...]. Essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo.

Comte associa os três estados que caracterizam a evolução humana a métodos de filosofar e ao que ele chama de espírito humano. Isso revela que, para Comte, a evolução humana caracteriza-se pela evolução da moral e do conhecimento. Ele confere o estatuto de prioridade à subjetividade, ou seja, à consciência, pois, para ele as mudanças necessárias à humanidade são mudanças morais e não mudanças materiais, objetivas. Nessa perspectiva, as mudanças que levaram a humanidade a elevar-se de um estado inferior para um superior foram sempre mudanças no âmbito do espírito, da moral e da subjetividade.

De acordo com Comte (1996), o estado teológico é o ponto de partida, o metafísico serve unicamente de transição e o positivo é o estado fixo e definitivo. Ele explica que, no **estado teológico**, o espírito humano busca entender a origem e as causas íntimas dos seres. Nesse estado, entende-se que, tudo no mundo é produzido pela ação de seres sobrenaturais. Já no **estado metafísico**, que é apenas uma simples modificação geral do primeiro estado, aqueles agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, entidades inerentes aos diversos seres do mundo. Essas entidades são capazes de criar todos os fenômenos observados, existindo, para cada um, uma entidade correspondente. Por fim, tem-se o **estado positivo**, onde o espírito humano reconhece que é impossível obter noções absolutas, conhecer a origem e o destino do universo e, também, é impossível compreender as causas íntimas dos fenômenos.

Na concepção positivista, o estado positivo é o mais alto patamar que os indivíduos e a humanidade como um todo podem alcançar. Esse estado é o que há de melhor para a humanidade, ou seja, é o que levará a humanidade ao mais alto nível de desenvolvimento. Dessa forma, Comte revela ter uma concepção linear e predeterminada da história, na qual a humanidade passa por diferentes estágios evolutivos pré-determinados, que surgem por meio da superposição e do aperfeiçoamento, mas nunca de rupturas ou revoluções. No texto *Discurso sobre o espírito positivo*, Comte deixa isso claro:

O espírito positivo, em virtude de sua natureza eminentemente relativa, é o único a poder representar convenientemente todas as grandes épocas históricas, como tantas fases determinadas duma mesma evolução fundamental, onde cada uma resulta da precedente e prepara a seguinte, segundo leis invariáveis que fixam sua participação especial na progressão comum (COMTE, 1978, p. 71).

Para Comte, a história é um conjunto de fases imóveis, fechadas em si mesmas, que evoluem e se substituem continuamente, levando o homem ao último estágio, onde ele irá adquirir o espírito positivo. No entanto, para que essa elevação ao espírito positivo seja possível é preciso obter uma harmonia social que, segundo o positivismo, pode ser conquistada através da ordem, que é condição para o progresso. Nesse sentido, Comte (1978, p. 69) afirma que, “Para a nova filosofia a ordem constitui sem cessar a condição fundamental do progresso e, reciprocamente, o progresso vem a ser a principal meta da ordem”. Nessa perspectiva, sendo a história um desenrolar de fases imóveis e imutáveis, não cabe ao homem o papel de construir a história.

Esses princípios de ordem e progresso não influenciam apenas a concepção de história de Comte, mas também sua concepção de ciência. Na perspectiva positivista, o conhecimento no estágio positivo deve buscar a compreensão sobre a ordem natural das coisas, para poder utilizá-la em seu benefício. Assim, já está definido previamente o que é possível conhecer, qual o método para se conhecer e a natureza do que se pretende conhecer. Para o positivismo, os fatos e fenômenos são exatamente aquilo que vemos, quer dizer, as formas como eles se apresentam correspondem a sua essência. Portanto, para Comte, essência e aparência são a mesma coisa.

Comte (1978) ressalta que, apenas são reais aqueles conhecimentos que repousam sobre fatos observados. Essa ideia fundamental, segundo ele, é incontestável. Nas palavras do

filósofo, a: “[...] verdadeira observação, [é] única base possível de conhecimentos verdadeiramente acessíveis, sabiamente adaptados as nossas necessidades reais” (COMTE, 1978, p. 48).

O conhecimento científico, na concepção positivista, é produzido através da observação dos fatos e das relações entre os fatos ou de sua associação com hipóteses que o ser humano é capaz de fazer por meio de seu raciocínio. Para Comte, esse conhecimento não se limita a simples acumulação de fatos observados, pois também exige o trato com os fatos observados, por meio do raciocínio. Esse é o único caminho para conhecer a realidade, pois, segundo Comte (1978, p. 48-49):

[...] a virilidade de nossa inteligência, consiste essencialmente em substituir em toda parte a inacessível determinação das causas propriamente ditas pela simples pesquisa das leis, isto é, relações constantes que existem entre os fenômenos observados. Quer se trate dos menores quer dos mais sublimes efeitos, do choque ou da gravidade, do pensamento ou da moralidade, deles só podemos conhecer as diversas ligações mútuas próprias à sua realização, sem nunca penetrar no mistério de sua produção.

Nesse sentido, o Positivismo desautoriza a busca pelo conhecimento sobre as causas e a origem das coisas, pois, se as leis são invariáveis e imutáveis, não interessa conhecer sua essência. Segundo Comte (1978, p. 49): “Nossas pesquisas positivas devem essencialmente reduzir-se, em todos os gêneros, à apreciação sistemática daquilo que é, renunciando a descobrir sua primeira origem e seu destino final”.

Contudo, este filósofo ressalta a importância de se conhecer essas leis, mesmo elas sendo imutáveis, pois elas permitem prever fenômenos. Segundo Comte (1978, p. 50), “[...] o verdadeiro espírito positivo consiste sobretudo em ver para prever, em estudar o que é, a fim de concluir disso o que será, segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais”.

Nesse trecho pode-se observar que, para Comte, o papel do ser humano no processo de construção do real não existe. À humanidade é delegado um papel passivo diante da organização da vida e da sociedade, pois, ao homem é apenas permitido conhecer as leis que o dominam.

Ademais, existe outro aspecto de suma importância na caracterização do Positivismo: o relativismo do conhecimento. Afirma-se que o conhecimento científico positivo não admite

dúvidas, pois “[...] tudo o que é positivo, isto é, fundado em fatos bem constatados, é certo – não há distinção a esse respeito” (COMTE, 1978, p. 35-36). No entanto, para Comte, o conhecimento é também relativo, porque a capacidade humana de conhecer é limitada, por conta dos limites do seu aparato sensorial. Assim, somos incapazes de perceber e observar tudo. Essa compreensão de que o conhecimento científico positivo é relativo gera algumas consequências na compreensão da realidade, pois, como ressalta Andery (1988, p. 390):

[...] o reconhecimento de que o conhecimento científico é relativo às necessidades é o que permite a Comte retirar do conjunto do conhecimento científico os resultados que lhe parecem incompatíveis com aquilo que ele acredita ser a ordem da natureza que tais conhecimentos deveriam expressar.

Para o positivismo, nem todo o conhecimento ou fato/fenômeno observado é válido, pois o único conhecimento válido é aquele que está de acordo com a maneira positivista de compreender e explicar a realidade.

Baseando-se na noção de ordem e imutabilidade das leis que regem os fenômenos, Comte propõe uma classificação para as ciências. Segundo ele, o estudo da natureza serve de base racional à ação sobre ela. Portanto, existem as ciências que tratam do estudo da natureza e descoberta de suas leis (ciências abstratas) e as ciências que tratam da aplicação prática desses estudos (ciências concretas). Afirma-se que as primeiras são as mais importantes e fundamentais e, acerca das quais devemos nos ater mais (COMTE, 1978).

Observa-se que, até mesmo essa forma de organizar e classificar as ciências revela a concepção de ser humano, mundo e história de Comte e do positivismo, pois, como explica Andery (1988, p. 393):

Esta ordenação constitui-se, para Comte, numa hierarquia rígida e que tem uma só direção, não havendo a possibilidade de que os fenômenos mais particulares, como, por exemplo, os fenômenos químicos, exerçam qualquer influência sobre fenômenos mais gerais, como, por exemplo, os fenômenos físicos.

Com isso, Comte busca fundamentar a sua ideia de que os fenômenos mais fundamentais são imutáveis e nenhuma ação ou fenômeno secundário pode modificar sua ordem e suas leis. Comte (1978, p. 35) ressalta que:

[...] quanto mais os fenômenos são gerais, simples e abstratos, menos dependem dos outros, mais ainda os conhecimentos que a eles se dirigem podem ser precisos, ao mesmo tempo que sua coordenação pode ser mais completa. [...] na física inorgânica, os fenômenos celestes, tendo em vista sua maior generalidade e sua independência em relação a todos os outros, deram lugar a uma ciência muito mais precisa e muito mais amalgamada do que a dos fenômenos terrestres.

Ao definir a classificação das ciências, Comte passa a discutir o método que estas devem utilizar para realizar seus estudos. Segundo o filósofo, todas as ciências devem se utilizar de um único método, o método da filosofia positiva. Para Comte (1978, p. 20) “A única unidade indispensável é a unidade do método”.

No entanto, Comte não propõe que todas as ciências utilizem os mesmos procedimentos de investigação, na verdade a unidade do método para ele está relacionada à aplicação da filosofia positiva a todos os campos do conhecimento. Com isso, ele quer dizer que, todas as ciências devem aplicar os procedimentos da filosofia positiva para descobrir as leis invariáveis que regem os fenômenos. Isso deve ser feito a partir dos fatos e do raciocínio, que permitem relacioná-los segundo estas leis.

Nesse sentido, dentre todas as ciências que Comte apresenta, existe uma sob a qual é conferida maior atenção, trata-se da ciência que ele intitula de física social ou sociologia. Para ele, esta deveria ser a ciência que se ocupa de entender e explicar as leis que regem a sociedade, sendo a única lacuna que resta ser preenchida para concretizar a filosofia positiva. Bergo (1983, p. 54) aponta que, “A sociologia torna a filosofia positiva completa, pondo todos os elementos da civilização em conexão, tendo por base a realidade, ao estabelecer uma teoria racional para melhor dirigir o espírito humano”.

Nessa perspectiva, as leis que regem os fenômenos da biologia e da física, por exemplo, são da mesma natureza das leis que regem a física social. Além disso, para ele as leis da física social não são extensão de outras ciências relacionadas a ela. Os fenômenos dessa ciência são regidos por leis próprias (imutáveis) e fechadas em si mesmas, como evidencia Comte (1978, p. 33): “Assim, a física social deve fundar-se num corpo de observações diretas que lhe seja próprio, atentando, como convém, para sua íntima relação necessária com a fisiologia propriamente dita”.

Com isso, para o Positivismo, existe uma estrutura social, básica e essencial para o desenvolvimento do espírito humano e consolidação da ordem e do progresso, que vai se aperfeiçoando na passagem entre os estágios de desenvolvimento. Essa estrutura é composta, segundo Bergo (1983), pela família, a cidade ou a pátria e a igreja. Andery (1988) ainda ressalta outros elementos dessa estrutura básica, que complementam os anteriores: a propriedade, a linguagem, a relação do poder espiritual e do poder temporal.

Comte afirma que, é preciso criar condições para que os elementos da estrutura da sociedade se mantenham. Estas condições baseiam-se em dois aspectos: educação universal, para que os homens aprendam que as leis que regem a vida são imutáveis e invariáveis, e trabalho para todos, para garantir que cada indivíduo cumpra sua função social. Nas palavras de Comte (1978, p. 85-86):

Trata-se, com efeito, de assegurar convenientemente a todos, primeiro, uma educação normal, depois o trabalho regular. Tal é, no fundo, o verdadeiro programa social dos proletários. Não pode mais existir verdadeira popularidade a não ser para uma política que tenda necessariamente para esse duplo destino.

Além disso, Comte ressalta que, o único poder que a classe trabalhadora pode aspirar é o poder espiritual, de conhecer as leis naturais e seus fenômenos. É por conta dessa e outras noções desenvolvidas por Comte, que Tonet (2013a) afirma que, a teoria positivista está colocada no campo da centralidade na subjetividade, pois, para Comte a prioridade social está nas mudanças morais e subjetivas.

É importante ressaltar que, Comte deve ser reconhecido pela sua eficiência em criar uma estrutura de ideias e noções magistralmente interligadas a seus princípios, os princípios positivistas. Por esse feito, Comte é considerado um dos grandes representantes da burguesia no século XIX, burguesia essa que havia abandonado sua roupagem revolucionária e libertária, assumindo seu atual papel reacionário.

2. MATERIALISMO-HISTÓRICO: UMA ABORDAGEM INTRODUTÓRIA

O Materialismo-Histórico, quando comparado a outras abordagens, caracteriza-se como uma concepção radicalmente diferente de conceber a realidade. Independentemente de como essa abordagem é caracterizada, se de vertente teórico-filosófica, teoria econômica,

método científico, etc., o seu mérito principal é ser a instauradora de uma forma totalmente nova de análise e compreensão da realidade, voltada aos interesses da classe trabalhadora e da revolução socialista.

O principal responsável pela elaboração e sistematização desse novo padrão científico foi Karl Marx com vantajosas contribuições de seu amigo Friedrich Engels. Marx, nascido em 5 de maio de 1818 na cidade de Tréves no sul da Prússia Renana (situada hoje na Alemanha Ocidental) era filho de um advogado e de uma dona de casa. Estudou direito, história, filosofia, arte e literatura na Universidade de Bonn durante 1835 e 1836, e em 1841 defendeu sua tese de doutorado na Universidade de Iena. Marx dedicou toda a sua vida aos estudos, buscando desvendar os mistérios do funcionamento da sociedade capitalista (KONDER, 1981).

No prefácio de *Para a Crítica da Economia Política*, Marx (1978) relata um pouco de sua trajetória e destaca os acontecimentos da década de 1840, que o levaram a ocupar-se principalmente dos estudos sobre as questões econômicas, tais como: a deliberação do Parlamento renano sobre o roubo de madeira e parcelamento da propriedade fundiária; a situação dos camponeses do vale do Mosela; os debates sobre o livre-comércio e; as discussões sobre o socialismo francês. Ele afirma que, em 1842 e 1843, como redator da Gazeta Renana, se viu em apuros por ter que tomar parte nessas discussões, pois, nesse período, não se considerava totalmente preparado para isso. A partir desse episódio, Marx intensificou seus estudos e começou a elaborar o que mais tarde se consolidaria como a sua concepção filosófica.

Marx era um grande conhecedor dos clássicos e dos contemporâneos de sua época. Ele estudava sistematicamente o que havia de mais desenvolvido nos campos da filosofia, da economia, da política, da literatura, etc., e, nesse movimento de busca da compreensão da realidade, foi construindo seus pressupostos.

Para compreender melhor estas questões, recorreremos à análise de Tonet (2013a) sobre o curso histórico das principais abordagens à problemática do conhecimento. De acordo com o autor, existiram três principais reflexões ou formas de abordagem sistematizadas sobre a problemática do conhecimento na história da humanidade. Essas abordagens intitulam-se padrão greco-medieval, padrão moderno e padrão marxiano. Ele aponta que cada padrão corresponde a um contexto histórico e social diferente, assim como a um projeto histórico também diferente.

Grosso modo, o padrão greco-medieval caracteriza-se pela centralidade na objetividade, ou seja, trata-se de uma abordagem materialista do conhecimento. Por outro lado, o padrão moderno caracteriza-se pela centralidade na subjetividade, ou seja, trata-se de uma abordagem idealista do conhecimento². De acordo com Tonet (2013a), esses padrões tratam a realidade e a problemática do conhecimento de forma unilateral. É por esse motivo que, o autor ressalta que o padrão marxiano é radicalmente superior, pois ele supera essa unilateralidade ao compreender a realidade como uma unidade indissolúvel entre subjetividade e objetividade.

Nesse sentido, para Marx a realidade não é puramente um produto da objetividade nem simplesmente um produto da subjetividade. Para ele, a realidade é um produto da união indissolúvel entre estes dois elementos, ou seja, é resultado da práxis social. Sobre isso, Tonet (2013a, p. 78) destaca:

Marx constata que materialismo e idealismo, as duas grandes concepções acerca da realidade, têm uma lacuna fundamental. Ambas reduzem a realidade a determinados elementos, que certamente a integram, mas que são tomados abstratamente. Para o materialismo, a realidade é vista apenas como algo exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para o idealismo, ao contrário, a verdadeira realidade é a realidade da ideia, do espírito. Ambos foram incapazes de identificar o princípio que confere unidade a estes dois momentos. Para Marx, este princípio é a práxis, a “atividade humana sensível”, a “atividade real, sensível”.

Marx dedicou boa parte de seu tempo à análise crítica das concepções materialista e idealista e registrou essa análise em um livro que escreveu em parceria com Engels: *A Ideologia Alemã*. Neste livro, Marx e Engels (2009, p. 117-118, grifos do autor) fizeram duras críticas a Feuerbach, um dos representantes do materialismo:

O principal defeito de todo o materialismo até aqui (inclusive o de Feuerbach) é que o objeto, a realidade, a sensibilidade, só são apreendidos sob a forma de *objeto* ou de *intuição*, mas não como *atividade humana sensível*, como *práxis*, não subjetivamente. Por essa razão, o aspecto *ativo* foi desenvolvido em oposição ao materialismo, pelo idealismo – mas só abstratamente, uma vez que o idealismo naturalmente não conhece a atividade real, sensível, como tal.

²Essa é uma explicação sucinta de uma questão complexa. Por isso, sugerimos que o leitor recorra à obra “*Método Científico: uma abordagem ontológica*” de Tonet (2013).

Constata-se que, para Marx, a realidade e a história não são um constructo meramente subjetivo nem meramente objetivo. Para ele, a história humana é um constructo dos homens em sociedade, construído a partir da práxis social.

Outro aspecto diferencia Marx dos materialistas e dos idealistas. Para ele, o momento determinante ou fundamental da realidade é a objetividade, mas não da forma como tratam os materialistas. Marx (1978, p. 329) explica que o momento determinante é da objetividade, pois, apesar de os seres humanos fazerem a sua história, eles “[...] não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos”.

Dessa forma, os seres sociais não constroem aquilo que planejam idealmente de forma arbitrária, ou seja, nas condições escolhidas por eles sem a necessidade de levar em consideração uma materialidade pré-existente (objetividade). Cada geração encontra prontas as condições objetivas que constituem a realidade, condições que são produto da ação histórica das gerações anteriores. Assim, são os homens que constroem a realidade, mas a partir das condições historicamente postas por seus antepassados.

Essas reflexões são a base para a compreensão de todo o constructo teórico de Marx, sua concepção de história, ser social, sociedade e de ciência. No excerto a seguir, Marx (1978, p. 129-130) ressalta que, foram essas reflexões que conduziram seus estudos:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.

Essas reflexões têm relação direta com a compreensão de Marx sobre ciência e sobre método de pesquisa. No entanto, Marx nunca se dedicou a escrever uma obra que discutisse única e exclusivamente essas temáticas. Porém, essas questões perpassam todas as discussões realizadas por ele, ao passo que, é preciso buscar essas respostas nas entrelinhas, compreendendo seu pensamento como um todo.

No prefácio de sua principal obra, *O Capital*, pode-se captar algumas das mais importantes reflexões do autor sobre essas temáticas. Em síntese, Marx afirma que, “Não há entrada já aberta para a ciência e só aqueles que não temem a fadiga de galgar suas escarpas abruptas é que tem a chance de chegar a seus cimos luminosos” (MARX, 1983, p. 23). Para ele, a ciência trata da produção do conhecimento teórico que busca apreender a realidade, por isso, Marx aponta que uma pesquisa deve ter a função de:

[...] captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori (MARX, 1983, p. 20).

De acordo com Netto (2011), ao longo dos anos surgiram diversas interpretações equivocadas acerca da concepção teórico-metodológica de Marx. Por isso, ele aponta que, é extremamente importante esclarecer algumas questões sobre o pensamento deste autor, tais como o significado de conhecimento teórico e da teoria para ele. Para Marx:

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO, 2011, p. 20, grifos do autor).

Acrescenta-se também que, para Marx, a realidade tem leis e movimentos (que são históricas e sociais) que independem da consciência do ser humano. Então, mesmo que ele as desconheça ou que não acredite nelas, elas continuarão existindo. Para Marx, a consciência

ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 15, Maio, 2017, 257-278.

que o pesquisador tem ou não sobre o objeto estudado não determinará o que é este objeto. Portanto, o pesquisador deve estudar o seu objeto buscando captar a sua essência, independentemente de suas aspirações e desejos, estudá-lo como ele é e como ele se apresenta na realidade objetiva (NETTO, 2011).

Marx busca demonstrar o quão difícil é captar a realidade, pois, para isso não basta investigar apenas suas formas de manifestação, sua aparência fenomênica. Para captar a realidade é preciso compreender suas nuances, sua gênese, suas múltiplas determinações, seu desenvolvimento e sua atualidade, ou seja, tudo aquilo que não está visível a priori e, por isso, necessita ser investigado. Sobre isso:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 1978, p. 116).

Segundo Tonet (2013a), Marx se volta ao mundo para tomá-lo em sua totalidade com base em sua raiz, em sua gênese. No entanto, compreender o mundo em sua totalidade, para Marx, não é simplesmente realizar a soma das partes que o compõem. Pelo contrário, é partir da dimensão que funda o ser social, a sua dimensão determinante: o trabalho. Para Marx, o trabalho essa é a base de todo o mundo sensível existente.

Assim, na perspectiva marxiana, toda e qualquer análise ou pesquisa que se faça deve ter em mente a categoria trabalho e seu significado. Porém, para evitar compreensões mecanicistas ou deterministas advindas dessa afirmação é preciso compreender que, entre as dimensões do ser social, existe uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa em relação ao trabalho. Sobre isso, Tonet (2013b, p. 05) afirma:

[...] o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. E que todas as outras dimensões sociais – a exemplo da política, do direito, da ciência, da arte, etc. – mantém com ele uma relação de dependência *ontológica* e de autonomia relativa. Ao trabalho, pois, pertence este caráter matrizador que nenhuma das outras dimensões pode assumir. Quanto às outras dimensões, embora se originem a partir do trabalho,

sua natureza e legalidade específicas mostram que elas não são uma expressão direta e mecânica dele. Deste modo, na dinâmica social, sempre temos uma determinação recíproca tanto entre trabalho e outras dimensões como entre estas mesmas (grifos do autor).

Marx buscou compreender a questão do conhecimento tomando como ponto de partida o ato que funda o ser social. Para ele, o conhecimento não é uma categoria isolada e independente, pois ele é uma parte essencial do ato que dá origem ao ser social. Por isso, a questão do saber não é meramente uma questão teórica, mas prática, pois compõe a categoria da práxis. Assim, não existe teoria descolada da prática, pois, até mesmo as teorias mais absurdas, construídas pelo homem, são produto do processo de vida material. Marx (2009, p. 52) afirma que, no processo de compreensão da realidade, deve-se partir dos seres humanos em sua atividade real e destaca:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, nem do que são nas palavras, no pensamento, imaginação e representação dos outros para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se, sim, dos homens em sua atividade real, e, a partir de seu processo na vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo vital. E mesmo as formulações nebulosas do cérebro dos homens são sublimações necessárias do seu processo de vida material.

Desse modo, se para Marx é preciso partir dos homens em sua atividade real e, se essa atividade real ou processo de vida real entre os homens baseia-se em um modo de produção que os divide em classes sociais opostas, então se faz necessário considerar a composição e interesses dessas classes e sua influência no processo do conhecimento.

De acordo com Tonet (2013a), a perspectiva da classe trabalhadora/revolucionária é também, na concepção marxiana, um elemento essencial, pois é a ela que interessa conhecer a realidade como ela é para poder transformá-la. O proletariado necessita de um tipo de cientificidade radicalmente diferente, pois é dele a função de transformar o mundo, mas, para isso, ele precisa de um conhecimento que fundamente esta ação. Assim, para a concepção materialista-histórica, não existe neutralidade no conhecimento, pois a perspectiva de classe é um pressuposto essencial neste processo. Tonet (2013a, p. 67) afirma que a classe trabalhadora:

[...] necessita, para poder ter acesso à riqueza que ela mesma cria e da qual é expropriada, superar completamente toda exploração do homem pelo homem. Para isso, porém, ela demanda uma explicação acerca da origem do ser social, da natureza do processo histórico e da desigualdade social. Essa explicação é necessária para que possa ser radicalmente fundamentada a possibilidade de uma transformação radical da sociedade e a total superação da exploração do homem pelo homem.

Na citação a seguir, Marx (2003, p. 49, grifo do autor) esclarece os motivos pelos quais ele considera que o proletariado é a classe revolucionária e porque é dele a função de transformar radicalmente o mundo:

Porque a abstração de toda a humanidade, até mesmo da *aparência* da humanidade, praticamente já é completa entre o proletariado instruído; porque nas condições de vida do proletariado estão resumidas as condições de vida da sociedade de hoje, agudizadas do modo mais desumano; porque o homem se perdeu a si mesmo no proletariado, mas ao mesmo tempo ganhou com isso não apenas a consciência teórica dessa perda, como também, sob a ação de uma penúria absolutamente imperiosa – a expressão prática da *necessidade* –, que já não pode mais ser evitada nem embelezada, foi obrigado à revolta contra essas desumanidades; por causa disso o proletariado pode e deve libertar-se a si mesmo. Mas, ele não pode libertar-se a si mesmo sem supra-sumir suas próprias condições de vida. Ele não pode supra-sumir *suas* próprias condições de vida sem supra sumir todas as condições de vida desumana da sociedade atual, que se resumem em sua própria condição.

No que tange a questão da neutralidade científica, tem-se a impressão de que, se o sujeito que pesquisa não for neutro ele não poderá se apropriar do objeto em sua integralidade. No entanto, esse pensamento é produto de uma confusão existente entre objetividade e neutralidade. Na perspectiva marxiana, “[...] Ser objetivo é capturar a lógica própria do objeto. Ser neutro é não tomar partido, isto é, não permitir que julgamentos de valor interfiram na produção do conhecimento” (TONET, 2013, p. 109).

Portanto, não é a neutralidade que garante a veracidade do conhecimento, muito pelo contrário: “[...] Por paradoxal que seja, é a postura de neutralidade que impede a apropriação integral do objeto” (TONET, 2013, p. 110), pois, a existência da neutralidade implica que o indivíduo é o sujeito único do conhecimento e que as classes sociais não são esse sujeito.

Esquece-se que esse indivíduo é produto das relações sociais, formadas por classes e interesses sociais distintos.

Assim, na perspectiva marxiana, a tomada de partido não é um obstáculo ao conhecimento científico da realidade, pelo contrário, ela é uma condição imprescindível para a elaboração do conhecimento científico. Segundo Tonet (2013a), é a perspectiva da classe trabalhadora que permitiu a apreensão do conhecimento verdadeiro da realidade, porque é dela a intenção de desvendar essa realidade para transformar sua essência. Sobre isso, Tonet (2013a, p. 111) ressalta:

[...] na sociedade atual, é a perspectiva posta pela classe proletária que exige um conhecimento mais profundo da realidade. Vale, porém, repetir: uma coisa é a exigência, outra a efetivação. Esta ainda depende da intervenção e das qualidades do sujeito. O fato de assumir a perspectiva da classe que precisa mais intensamente da verdade, não é garantir, de modo nenhum, de que o pensador alcance, efetivamente, a verdade.

Desse modo, as reflexões desenvolvidas por Marx acerca da natureza do ser social e da realidade, apresentadas brevemente neste texto, influenciam diretamente seu entendimento sobre ciência ou produção do conhecimento. Ressalta-se que, Marx não escreveu uma receita, com os passos e elementos necessários para produzir o conhecimento científico, e existem claros motivos para isso.

Como já afirmado anteriormente, na perspectiva marxiana, a prioridade ontológica está na realidade objetiva. Isso quer dizer que, se a prioridade é da realidade objetiva e não da subjetividade, do objeto e não do sujeito, então [...] “Não será o método, elaborado prévia e autonomamente pelo sujeito, que irá prescrever como se deve proceder. Pelo contrário, será a realidade objetiva (o objeto), no seu modo próprio de ser, que indicará quais devem ser os procedimentos metodológicos” (TONET, 2013, p. 112).

Dessa forma, Marx não definiu um conjunto de procedimentos para a compreensão da realidade, pois, se para ele a prioridade ontológica é do objeto, então é este último que deverá indicar os procedimentos a serem seguidos em uma pesquisa. Portanto, se conhecer é transformar em conhecido um objeto desconhecido, então como saberíamos o caminho que deve ser seguido se o objeto que deve indicar o caminho ainda é desconhecido? Simplesmente

não saberíamos, pois, para Marx, não existe um caminho metodológico prévio e exterior ao objeto no qual o objeto deve se encaixar.

Por sua vez, o fato de Marx não ter construído um método para a compreensão da realidade, não anula o fato de ele ter elaborado um conjunto de pressupostos que podem e devem nortear qualquer pesquisa que se pretenda marxista. Esses pressupostos não se caracterizam como um método, pois na verdade são descobertas de Marx sobre o funcionamento da sociedade, suas leis e movimentos. Esses pressupostos facilitam a compreensão da realidade e do objeto que se busca conhecer, pois revelam quais as leis e os determinantes sociais, ou seja, qual a base social na qual ele está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, o que não se pode perder de vista, ao buscar a compreensão dessas duas abordagens sobre a problemática do conhecimento, é o fato de que elas estão em oposição, pois representam classes sociais fundamentais opostas. A construção e elaboração teórica de Comte e de Marx representam classes sociais distintas e antagônicas e, portanto, projetos históricos também distintos e antagônicos. Independentemente de quais eram as intenções pessoais de Marx e de Comte, suas teorias adquiriram uma determinada função social e representam um determinado momento histórico. Ao tratar destas concepções, é preciso localizá-las no seu contexto histórico em que elas estão inseridas. Ambas estas concepções continuam sendo atuais, pois, refletem uma realidade que não se modificou fundamentalmente, a realidade que divide a sociedade em classes sociais fundamentais à reprodução do modo de produção capitalista.

Observou-se que, para Comte a realidade social é constituída por leis que se assemelham e funcionam da mesma forma que as leis da natureza. Para ele, essas leis são imutáveis e invariáveis, ou seja, o homem pode conhecê-las, mas nunca modificá-las em sua essência. Marx também afirma que a realidade social é composta por leis, mas para ele essas leis são históricas e sociais, ou seja, são construídas pelos homens ao longo de sua história e podem ser modificadas por eles. Para Comte, não se faz necessário conhecer a essência das coisas, pois esta é imutável. Por outro lado, para Marx, é preciso conhecer a essência das coisas para modificá-las radicalmente. Para Comte, os homens devem aceitar as leis naturais sob as quais funciona a sociedade, aceitar seu papel na sociedade e manter a coesão social.

Para Marx, os trabalhadores, explorados e exauridos, devem colocar abaixo a atual estrutura social e construir uma radicalmente nova e superior. Para Comte, o capitalismo é a organização social mais desenvolvida que os homens podem alcançar. Mas, para Marx o capitalismo é uma organização que aprisiona a humanidade na pré-história, pois para ele a história realmente humana, voltada aos interesses humanos, só terá início com a superação desta sociedade.

Como Tonet (2013a) evidenciou, o conhecimento é um instrumento de intervenção social e por isso ele é tão importante. Por isso, interessa a classe dominante produzir um conhecimento que busque intervir na realidade de modo a conservá-la e interessa a classe dominada produzir um conhecimento que fundamente a possibilidade de revolução e superação desta sociedade. Assim, pode-se observar claramente, no decorrer da apresentação dos pressupostos de ambas as teorias, os elementos que evidenciam sua posição no interior do embate entre as classes sociais.

REFERÊNCIAS:

- ANDERY, Maria. A., MICHELETTO, Nilza, SÉRIO, Tereza. M. P., et al. **Para Compreender a Ciência**. Espaço e Tempo: Rio de Janeiro. 3ª ed., 1988.
- BERGO, Antonio. C. **O positivismo: caracteres e influência no Brasil**. *Reflexão*, Campinas, ano VIII, n. 25, p. 47-97, jan./abr., 1983.
- COMTE, August. **Os Pensadores: Auguste Comte**. Nova Cultural: São Paulo-SP, 1996.
- COMTE, August. **Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. São Paulo: Abril Cultura, 1978.
- KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- LUKÁCS, Georgy. IL Trabalho. In: *Per una Ontologia dell' Essere Sociale*. Tradução Ivo Tonet – Universidade Federal de Alagoas, s/d.
- MARX, Karl H. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARX, Karl H.. ENGELES, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Feurbach, a oposição entre as concepções materialista e idealista**. 3ª edição, Editora Martins Claret, 2009.

MARX, Karl H. **O Capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro (o processo de produção do capital). São Paulo: Abril Cultural. Vol. I, 1983.

MARX, Karl H. **A Sagrada Família**. São Paulo: Boitempo, 2003.

NETTO, José. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TONET, Ivo. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. Instituto Lukács, 2013a.

TONET, Ivo. A Educação Numa Encruzilhada. **IN: Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013b.

O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Mara Letícia Walter¹

RESUMO

O presente artigo trata sobre o Ensino de Filosofia na Educação Básica: uma experiência educativa no município de Sapiranga, estado do Rio Grande do Sul. Tem como objetivos: Resgatar brevemente o histórico do ensino de Filosofia e Discutir o ensino de filosofia a partir de experiências vivenciadas na educação básica. Assim, discutir experiências com o ensino de filosofia faz com que apontemos o seguinte problema: a prática educativa de professores conservadores, que fecham o conhecimento e o pensar em si, pois, não priorizam o problematizar e a reflexão crítica. A metodologia utilizada partiu de observações registradas em cadernos de registros, bem como, de anotações diversas e planos de aulas. A intenção com esse corpus documental foi refletir sobre práticas educativas desenvolvidas no transcorrer do ano de 2015 como professora da rede pública municipal. Utiliza-se como suporte teórico os autores Paulo Freire, Marilena Chauí, Aranha & Martins e Karl Marx, de modo a estabelecer relações com a experiência educativa. O trabalho indica que é tarefa do sujeito a construção do conhecimento, intermediado por ofertas teóricas e uma didática condizente com a atualidade que desperte desejo de aprendizado. Este só se concretiza, se o sujeito se sentir pensante no processo.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Educação Básica, Experiência Educativa.

¹ Graduada em Filosofia pela UNIJUI/RS e Pós Graduada pela FURG/RS em Sociologia. Professora da Educação Básica do município de Sapiranga/RS.

ABSTRACT

This article deals with Teaching Philosophy in Basic Education: an educational experience in the municipality of Sapiranga, state of Rio Grande do Sul. Has as objectives: briefly recall the history of Philosophy teaching and Discuss the teaching of philosophy from experiences in basic education. Thus, discussing experiences with the teaching of philosophy causes us to point out the following problem: The educational practice of conservative teachers, who close the knowledge and the thinking itself, therefore, do not prioritize the problematizing and the critical reflection. The methodology used was based on observations recorded in log books, as well as from miscellaneous annotations and lesson plans. The intention with this documentary corpus was to reflect on educational practices developed during the year 2015 as a teacher of the municipal public. Authors are used as theoretical support Paulo Freire, Marilena Chaui, Aranha & Martins e Karl Marx, in order to establish relationships with the educational experience. The work indicates that it is the subject's task to construct knowledge, intermediated by theoretical offerings and didactics consistent with current events that arouses the desire to learn. This only takes place if the subject feels thinking about the process.

Key words: Teaching Philosophy, Basic Education, Educational Experience.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a tratar sobre o Ensino de Filosofia na Educação Básica: uma experiência educativa no município de Sapiranga, estado do Rio Grande do Sul. Tem

como objetivo, primeiro, “Resgatar brevemente o histórico do ensino de Filosofia”. Realizou-se esse resgate histórico do ensino de Filosofia no Brasil e no mundo para compreender o processo educacional brasileiro e então refletir sobre as influências deste processo histórico na educação básica do município de Sapiranga. Utilizamos como aporte teórico, os seguintes autores Paulo Freire (2010), Marilena Chauí (2000; 2014), Aranha & Martins (1993) e Karl Marx (2009; 1991).

No segundo objetivo, ao “Discutir o ensino de filosofia a partir de experiências vivenciadas na educação básica”, nos propomos apresentar experiência de uma prática educativa realizada em 2015 a partir do filme “Tempos Modernos” inserido num tema maior intitulado: Trabalho e Cidadania. Para tanto, utilizamos textos de Paulo Freire (2010) que ² deverão nos auxiliar na reflexão da prática educativa. Embora os autores difiram em épocas e perspectivas epistemológicas, são importantes para a discussão.

Os objetivos apresentados vão ao encontro do seguinte problema: a prática educativa de professores conservadores, que fecham o conhecimento e o pensar em si, pois, não priorizam o problematizar e a reflexão crítica. Nesse sentido, o trabalho contribui para uma reflexão de práticas educativas exitosas com temas sensíveis na educação básica no ensino de filosofia.

A metodologia utilizada partiu de observações registradas em cadernos de registros, bem como, de anotações diversas e planos de aulas. A intenção com esse corpus documental foi refletir sobre práticas educativas desenvolvidas no transcorrer do ano de 2015 como professora da rede pública municipal.

O ENSINO DE FILOSOFIA: BREVE RESGATE HISTÓRICO

A filosofia coloca em reflexão o próprio pensamento. No mundo, tem seu início na Grécia antiga, com Tales de Mileto. Tales possui este nome porque nasceu na antiga colônia grega Mileto em torno de 623 a. C. Tales de Mileto foi um pré-socrático e propôs questionamentos sobre a origem de todas as coisas.

Tales de Mileto é considerado um pré-socrático porque a filosofia dá ênfase ao pensamento socrático nesta definição. Sócrates é uma referência utilizada para separar a

² Professora de Filosofia na Educação básica do Município de Sapiranga/RS. Graduada em Filosofia pela UNIJUI (Universidade regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul)

filosofia em período pré-socrático e socrático, tamanha a importância deste pensador para filosofia. Platão foi quem escreveu os diálogos de Sócrates, pois segundo a história da filosofia Grega, Sócrates costumava encontrar-se com outros cidadãos gregos na *Ágora* (espaço público em que se discutia filosofia).

Além de Platão, que escreveu textos importantes como *República*, *Teeteto* e *Fédon*, Aristóteles também se destaca como importante filósofo do período Grego de 382 a. C. a 322 a. C. Aristóteles foi discípulo de Platão e escreveu, dentre outros textos, o livro *Política*. Ele discorre sobre as funções dos cidadãos na *polis* grega. Neste texto o autor também critica o livro *República*, de Platão.

No Brasil, a filosofia inicia em 1452 com os Jesuítas. Mais precisamente no Rio Grande do Sul a filosofia é difundida pelos Jesuítas na região das *missões*. As *missões* era um espaço *mui peculiar*, em que se realizavam atividades de música, artes e filosofia, voltadas a questão religiosa. Visava catequizar os nativos para o catolicismo espanhol. As *missões* se desenvolveram no local em que ocorriam conflitos territoriais constantes por se tratar de região fronteira.

O cristianismo e o contato do *velho mundo* com o *novo mundo* provocam reflexões não só em nós brasileiros e latino americanos, mas também aos europeus. Existem importantes estudos de cunho filosófico e histórico, como o estudo de Sérgio Buarque de Holanda em *Visão do Paraíso (1959)* que fazem reflexão sobre o impacto das diferentes manifestações culturais que passam conviver num mesmo território após a chegada dos europeus ao *novo mundo*. Exemplo dessa convivência realiza-se na região missioneira de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul. Local em que a presença jesuíta e indígena é muito forte.

Posteriormente aos estudos jesuítas, a filosofia é estudada em seminários, ou seja, veiculada ao cristianismo. O contato com a filosofia se realizou durante muito tempo especialmente por indivíduos de sexo masculino, pois eles costumavam ingressar na carreira religiosa. Muitos deles não chegavam dar continuidade aos estudos relacionados às questões religiosas e atuar como padres ou pastores, então optavam por tornarem-se professores de filosofia.

Apenas em torno do século *XIX e XX* nos aparecem preocupações com a *Filosofia e Educação* (ZANATTA & SETOGUTI). A filosofia na Educação se concretiza neste período como curso de formação de professores. As discussões realizadas com estes educadores propõem uma filosofia que possa acompanhar os *novos tempos*.

(...) o estilo do filosofar brasileiro no âmbito educacional se caracteriza e se constitui sob a ótica de dois segmentos: o tradicional que incorpora um modelo filosófico influenciado pelo pensamento de determinados autores de modelo clássico da filosofia ocidental e o progressista que reconhece as condições históricas que estão se apresentando e que requer uma educação inovadora. (ZANATA & SETOGUTI, 2008, p. 3446).

Embora diferentes modelos de filosofar, a educação filosófica no Brasil ainda é restrita entre os anos 1930 e 1940. De 1934 a 1936 é nítido o esforço nacional pelo direito à educação, mas não há grandes interesses em incluir a maior parte da população brasileira. Compreende-se, portanto, como no Brasil a influência colonialista foi extremamente difundida. Esta influência é extremamente negativa ao pensarmos a educação, a formulação de nosso Direito Constitucional e a efetivação de nossos direitos de cidadã (o) neste processo histórico/constituente.

A educação, logo, a filosofia, era parte do cotidiano educacional de um pequeno grupo brasileiro de elite. Foi apenas em torno do século XX que se passou pensar no acesso educacional à população. Para Horta (2010, p. 216) que escreve sobre *O direito à educação e suas perspectivas na efetividade constitucional* e o acesso à educação da população brasileira só ocorre porque:

Com o advento das grandes pressões sociais registradas a partir do século XIX, já não era mais possível aos políticos e às elites mascarar a extrema necessidade do povo e do próprio sistema capitalista de que os cidadãos tivessem acesso à educação.

A filosofia está inserida neste contexto educacional. O acesso à educação no Brasil foi tardio e sempre envolvido por questões políticas burguesas que interferiram significativamente na construção do espaço pedagógico. À cultura popular foi negado o ensino tradicional. Mas isso não a impediu de desenvolver um conhecimento pedagógico peculiar que transcendeu a dominação burguesa. A origem da filosofia no Brasil é parte deste conhecimento pedagógico peculiar.

O exercício de indagar sobre a origem da história da filosofia, segundo Zanatta & Setoguti (2008, p. 3446) é necessário situar a *gênese histórica da filosofia*, pois, a filosófica educacional é em si, um exercício de reflexão. Assim, a filosofia é o início de todo

pensamento científico. De modo que, construímos o conhecimento através de experiências novas e revendo os supostos que já possuímos. Para tanto, é necessário criticidade. Esta crítica é um exercício teórico prático que todos possuem a capacidade de fazê-lo ao estimulados no exercício do *pensar*.

A filosofia começa dizendo não as crenças e preconceitos do senso comum, e, portanto, começa dizendo que não sabemos o que imaginávamos saber: por isso, o patrono da filosofia, o grego Sócrates, afirmava que a primeira e fundamental verdade filosófica é dizer “sei que nada sei”. Para o discípulo de Sócrates, o filósofo grego Platão, a filosofia começa com a admiração; já o discípulo de Platão, o filósofo Aristóteles, acreditava que a filosofia começa com o espanto (CHAUI, 2000, p. 9).

Para filosofar, portanto, é necessária humildade em reconhecer que não sabemos tudo, posteriormente a admiração e espanto com o mundo. Segundo Chauí (2000) *admiração e espanto significam: tomamos distância do mundo costumeiro*. Para isso precisamos olhá-lo como se não o tivéssemos visto antes, ou seja, como se estivéssemos acabando de surgir para o mundo em que estamos. Esta capacidade de admiração é comum a todos que querem aprender filosofia, pois independentemente da idade ou classe social o sujeito pode “*se admirar com o mundo*” e isso se realiza ao estimularmos o sujeito no pensar sobre o mundo.

O estímulo ao *pensar* é um desafio que atualmente une educador e educando nas escolas. Mas como podemos realizar este estímulo? As escolas brasileiras ainda são muito conservadoras e ao mesmo tempo estão constituídas de uma diversidade cultural imensa e rica em conhecimentos. A escola é a manifestação de toda a gênese cultural do Brasil. Gênese esta que é permeada pelo contato do nativo com o europeu e com o africano. Portanto, as escolas são locais em que se agregam pessoas com histórias distintas, portanto, com distintas concepções de mundo. Essa diversidade cultural possibilita o contatos com os diferentes conhecimentos que trazem cada educando. É importante que o educador saiba aproveitar essa diversidade nas aulas de filosofia, o que, possibilita amenizar os conflitos culturais.

Segundo Karl Marx, *antes de poder emancipar os outros, precisamos emancipar-nos* (MARX, 1991, p. 2). O professor exercerá a sua função de educador de filosofia quando questionar ao educando, certo? Mas para isso é necessário que o próprio professor se questione como indivíduo, quanto à realidade que o cerca. Se o professor assume uma posição conservadora diante das gritantes disparidades sociais que nos aparecem claramente no Brasil,

como poderá ser o precursor de questionamentos? Ter questionamentos é ser reflexivo e filosófico.

Embora historicamente repreendidos no exercício do *pensar*, atualmente a filosofia retoma o espaço que lhe é devido. A Filosofia ficou afastada dos currículos escolares do ano de 1971 até o ano de 2008 (37 anos). A retomada da filosofia na escola precisa se adequar às tecnologias que é uma rica manifestação da inteligência humana. A tecnologia irá auxiliar os educadores na proximidade com os educandos. Portanto, filosofia, tecnologia e ciência precisam dialogar constantemente no movimento educacional.

A filosofia dialoga com as diferentes áreas do conhecimento, pois está na base do conhecimento científico. Também a filosofia se realiza em diálogo com o *pensar* sobre o outro e com o outro. Para realizar filosofia também é necessária alteridade. Ao dialogar com o outro, o sujeito não é objeto, portanto, não se acomoda numa realidade tal como se não pudesse modificá-la. O sujeito percebe as contradições e transforma-se em sujeito da história.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História (FREIRE, 2010, p.54).

O sujeito da história que adquire autonomia não se acostuma com as imposições. Pelo contrário, o sujeito da história se questiona diante do determinado, para *pensar* sobre ele. O inconformismo ou a *emancipação humana* (Marx, 1991) se realiza no processo do exercício do *pensar*. Pensar este que é estimulado pela filosofia no ensino básico.

Nas aulas de filosofia do ensino básico (primeiro ao quinto ano) o educando possui uma capacidade reflexiva importante que deve ser estimulada. Esta capacidade existe especialmente porque o educando ainda não está conformado com respostas dadas. O educando possui vivacidade ao questionamento. Portanto, é um espaço muito rico para filosofar. Para aproveitar esta capacidade reflexiva e não desperdiçá-la durante o ensino fundamental é necessário persistência. O professor não pode tornar-se *objeto do processo*, como nos descreve Paulo Freire (2010, p. 59):

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas, para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puro objetos do processo nos façamos.

Para freire, precisamos, nós professores, não nos sentirmos objetos do processo, mas sujeitos que se impressionam com o mundo. O educador que questiona a si próprio em suas práticas, respeita a autonomia do educando. Também respeitamos a autonomia do educando quando entendemos a sua *cultura de classe*. Pois, o educando chega à escola com uma série de conhecimentos culturais de sua família, classe social e região em que vive (localidade de interior, bairro, região metropolitana, etc.).

O professor que deseja ver em seus alunos *autonomia* (FREIRE, 2010), portanto *emancipação humana* (MARX, 1991) precisa questionar-se a si próprio, primeiramente. O professor é o articulador de ideias e conceitos que são discutidos em sala de aula, realizando assim as relações entre *saber e poder* (FOUCAULT, 1984). Para tanto, na realidade de ensino brasileira, o professor precisa questionar as relações de poder também nas esferas sociais. Isto significa questionar as origens – *gênese* (FOUCAULT, 1984) - dos problemas sociais de nosso país. Para conhecer a *gênese* dos problemas sociais do nosso país é necessário conhecer a história do Brasil.

Segundo Marilena Chauí (2004) a filosofia parte também das questões empíricas e ideológicas que nos influenciam pensar de maneira determinada. Para ela, as relações sociais associam-se aos questionamentos filosóficos, pois, (...) *é, portanto das relações sociais que precisamos partir para compreender o que, como e porque os homens agem e pensam de maneiras determinadas, sendo capazes de atribuir sentido a tais relações, de conservá-las ou de transformá-las* (p. 8). Questionar a origem das relações sociais e entendê-las como processo histórico é muito importante para que as relações entre os educandos e os educadores se estreitem e se efetivem como prática de aprendizado.

Chauí critica a ideia positivista de que o *poder pertence a quem possui o saber*. No livro *Ideologia* (2004), discorre sobre o conceito ideologia e as implicações deste conceito na práxis. Para ela, *as contradições não existem como fatos dados no mundo, mas são produzidas* (p.16). Assim, como podemos pensar a educação pronta e acabada, ao

diagnosticar alunos com dificuldades de aprendizagem sem compreender o contexto em que vivem?

O sujeito é reflexão quando compreende a história como processo temporal, contraditório e unificado em si mesmo e por si mesmo (CHAUI, 2004, p. 16) e se torna alienado quando não compreende e não se reconhece como sujeito da história. Quando o sujeito não se reconhece como criador das obras humanas, ou seja, como sujeito da história, temos a *alienação* (p.16).

A alienação é superada com reflexão. Para que possamos diferenciar como uma realidade nos aparece e como se realiza historicamente é necessária reflexão, portanto, racionalização e mediação. A síntese da realidade como ela é e como nos aparece é definida por Chauí como *conceito*. *Conceitos* estes que devem ser pensados constantemente e ser amplamente discutidos nas escolas. Podemos superar a alienação através do questionamento nos espaços escolares.

Portanto, a *filosofia não se propõe meramente a responder questões* (ANDREOLI, 2007). A filosofia renova a educação, pois propõe o questionamento dentro das instituições. A filosofia representa uma *revolução* para o ensino básico. Existe na filosofia um espaço único para diálogo e questionamento em sala de aula que não havia há muitos anos no Brasil.

ENSINO DE FILOSOFIA: A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A experiência no ensino da rede municipal de Sapiranga no ensino de Filosofia em escolas de Educação Básica, refere-se à atuação com crianças, pré-adolescentes e adolescentes com idades de 8 a 12 anos. Torna-se importante que essas crianças, pré-adolescentes e adolescentes tenham contato com o ensino de filosofia, pois, possibilitam prepara-las para questionar suas realidades. Pois segundo Freire:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito (FREIRE, 2010, p. 69).

Há várias possibilidades de desenvolver o ensino de filosofia nas escolas de modo a cumprir a que se propõe a filosofia, no caso de ampliar as possibilidades de leitura e intervenção nas realidades, se for o caso, mas principalmente, da reflexão sobre as verdades instituídas na atualidade e que interferem nos modos de ser e agir humanos, ou seja, correr riscos. Para tanto, no ensino de filosofia pode-se fazer uso de alguns dispositivos, como vídeos, filmes, textos.

No caso das experiências nas aulas de filosofia durante o ano de 2015 realizou-se apoiada no tema: Trabalho e Cidadania. As aulas partiram da reflexão de conceitos. São estudantes de ensino fundamental, mais precisamente de 3º, 4º e 5º anos. Questionamentos sobre o tema Trabalho e Cidadania foram realizados: O que é Trabalho? O que é ser um Cidadão? Qual a profissão de seus pais? Estudo também é Trabalho? Conclui-se que os pais das crianças trabalham, na sua maioria, em fábricas de calçados.

A proposta de trabalho objetivava suscitar a reflexão e aproveitar a curiosidade dos estudantes de 3º a 5º anos para pensar o tema: Trabalho e Cidadania. Nesta faixa etária a criança possui muita curiosidade, esta curiosidade do educando se evidencia nos questionamentos em sala de aula. Para a reflexão filosófica esta curiosidade é fundamental. A experiência do pensar torna-se muito rica e a criança possui a possibilidade de ampliar sua capacidade de entendimento, proporcionando à sociedade cidadãos pensantes de fato.

Além disso, na proposta também objetivava uma reflexão e diferenciação entre a infância e o trabalho, visto que na cidade de Sapiranga as crianças iniciam-se no mundo do trabalho nas fábricas desde muito cedo (em torno de 12 anos). Fato este que não está de acordo com os Direitos da Criança e do Adolescente. A reflexão propunha diálogos com os educandos (as) acerca do trabalho operário e a definição de que o estudo (para a faixa etária em que as crianças se encontram) é também trabalho, numa perspectiva ampla de trabalho, que não se resume a emprego.

Seguiu-se o diálogo filosófico sobre o tema Trabalho e Cidadania durante os meses de Maio/Junho de 2015. Este diálogo propunha discutir a realidade dos educandos durante a realização das aulas. *Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?* (FREIRE, 2010, p.30). O diálogo com questionamentos realizou-se com sucesso e possibilitou aos educandos questionamentos relevantes sobre as suas realidades.

Depois do recesso escolar ocorrido em julho, retomamos o tema e como parte da reflexão, com a proposta do filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin. O mesmo versa sobre a reflexão dos ambientes de trabalho desumanizados criados pelos homens.

Essa proposta pedagógica do filme foi questionada pela coordenadora do campo educacional do município de Sapiranga ao inferir que os estudantes não teriam capacidade de compreensão do filme. O fato deixou quem gestou e iria desenvolver esta proposta tenso, uma vez que questionamentos desta natureza produzem abalos na formação do professor de filosofia a depender do entendimento que tenha de como se produzem processos educativos. Pois na formação educacional tradicional que permanece em muitos professores atualmente, existe um vácuo entre professor e aluno que a proposta pedagógica *Trabalho e Cidadania*, com o auxílio do filme procurou extinguir. Este vácuo representa a indiferença de alguns educadores quanto à sua profissão de educadores e a falta de aceitação na capacidade do educando em desenvolver-se intelectualmente. Percebe-se uma competitividade interna no espaço escolar, mas não no sentido de produzir possibilidades novas de conhecimento, mas sim uma falta de respeito às capacidades dos educandos, como se a possibilidade de ascensão da classe trabalhadora viesse a prejudicar o “bom andamento da sociedade tal qual ela é”. Fato resultante de uma educação bancária na concepção de Paulo Freire.

Um (a) docente com base no modelo tradicional de ensino talvez não teria pensado ou mudaria esta proposta ao ser indagado sobre a mesma. Um (a) outro (a) que toma a práxis como assento na obra freireana talvez insistiria em manter a proposta. E foi o que ocorreu. A proposta do filme foi mantida, não sem angústia.

Mantida a proposta, seguiu-se o tema *Trabalho e Cidadania*. Percebeu-se que os estudantes ficaram atentos a toda e qualquer cena do filme, divertiram-se com os eventos pictóricos de Chaplin e apresentaram um entendimento reflexivo da obra cinematográfica. Estas reflexões dos educandos se evidenciaram nas discussões posteriores ao filme, em que os estudantes questionam à professora sobre as máquinas da fábrica. Pois estas máquinas também falham e interferem nas reações do personagem operário de Chaplin. Outros questionamentos provenientes dos educandos foram: Por que a polícia quis prender os protestantes? Eles estavam fazendo algo de errado? Por que Chaplin foi preso só porque estava segurando uma bandeira? Por que ele sempre trabalhava muito e nunca tinha dinheiro para ter uma casa? Porque ele nunca ficou rico?

Os educandos assistem extasiados às cenas em que Chaplin passa de “mero operário” a um “equivocado incitador” de mobilizações sociais, portanto, de protestos dos operários franceses. O filme resultou em diálogo em casa, com os pais operários. Alguns pais se prontificaram a assistir o filme em casa com as crianças e pediram o mesmo emprestado para a professora. Os pais também realizaram uma entrevista feita pelos alunos, com alguns questionamentos relevantes (propostos pelo professor) como este: o que desejam para o futuro de seus filhos? As crianças da escola passaram idealizar profissões e possibilidades de ascensão social e cultural.

No sentido de uma educação freireana, *o ensinar exige riscos, ou seja, rejeição a qualquer forma de discriminação* (FREIRE, 2010, p. 35). A prática educacional precisa ser constantemente repensada, pois são necessárias reflexões críticas sobre a formação cultural dos educandos. Este pensar possibilita uma formação educacional relevante para a sociedade na formação de cidadãos críticos. Assim, procurou-se abordar temas como Trabalho Infantil e Bolsa Família sem preconceitos.

A proposta pedagógica visou uma compreensão do contexto social dos educandos e sua inserção na escola com respeito às diferenças, pois, as crianças são parte da escola independente das questões socioeconômicas. Partiu-se do princípio que a permanência da criança na escola é um ganho para a sociedade como um todo.

Assim, além dos questionamentos em sala de aula sobre a experiência do filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin também se realizou um diálogo entre a escola e as famílias que participam indiretamente do espaço escolar, pois, as crianças na escola, também significam a luta daqueles operários de Sapiranga para que seus filhos possuam uma formação educacional que lhes possibilite o pensar.

O pensar é a nossa principal função como educadores (as) de Filosofia. O pensar não se ensina e não se aprende. O pensar desperta de experiências e curiosidades que as crianças possuem pelo mundo e no respeito do educador (a) pelo educando (a). Esta curiosidade deve ser incentivada pelos educadores (as), pois é função dos mesmos (as). A função do educador de despertar a reflexão, portanto, impulsionar o pensar é um espaço de cidadania que desenvolve positivamente o sujeito. O sujeito passa entender-se como parte do mundo em que vive e amplia as possibilidades de realizar-se como humano.

No filme *Tempos Modernos* é visível que as tecnologias ainda não aboliram do sujeito a sua criatividade. O sujeito possui capacidades imensas de criar e recriar a sua vida. Isso se

evidencia no filme, pois Chaplin depois de atuar em diferentes profissões: de operário a garçom, torna-se um grande artista de teatro. Mesmo sem permanecer nesta profissão “para sempre” o filme demonstra a criatividade com que o personagem enfrentava situações difíceis como a fome.

Na visão dos alunos, o personagem era muito engraçado ao enfrentar estas situações. Mas eles perceberam também, que embora as dificuldades, Charles Chaplin utilizou-se de sua esperteza para livrar-se de situações difíceis. Pois o personagem era pobre, no sentido social, mas inteligente como cidadão. Chaplin amou uma mulher simples como ele. Chaplin sorriu, chorou, amou (todas atividades demasiadas humanas) e principalmente, nunca desistiu.

Os educandos (as) aproveitaram o máximo que puderam a experiência de assistir um filme clássico como *Tempos Modernos*. Embora o filme esteja ainda em preto e branco, continua sendo referência para pensar as questões de cidadania em sala de aula. Houve a aceitação da obra de arte por parte dos educandos (as). Eles (as) gostaram tanto da obra que costumam expressar-se com desejo de assisti-la novamente. Então podemos evidenciar aqui a reflexão do velho (no sentido do filme *Tempos Modernos* ainda em preto e branco) com o novo (a nova geração de educandos que estamos provocando a reflexão), pois o filme é tão reflexivo que continua atual. Ainda segundo Freire (2010)

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva a sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 2010, p. 35).

Portanto, mesmo com o questionamento pedagógico da proposta, a atividade sobre o filme “*Tempos Modernos*” foi mantida. Embora durante o projeto “*Trabalho e Cidadania*” manteve-se o questionamento por parte da coordenação pedagógica: *Os estudantes entenderão “este filme”?* A “tragédia” é que houve entendimento. Não somente entendimento, como diálogo fundamentado em reflexões e autores do campo filosófico na relação com a problematização da realidade e que o filme funcionou como o elemento operativo disparador desta reflexividade. Esta reflexividade transcendeu os espaços escolares.

Deste acontecimento, na micropolítica do espaço escolar algumas reflexões: quão se aposta na capacidade dos estudantes e em relações mais dinâmicas no ensino aprendizagem?

Seria este modo o mais adequado para o ensino de filosofia nas escolas ou a estratégia de verticalização em que o professor faz de conta que ensina e os estudantes que aprendem respondem as demandas desta época? O que se quer com a educação – formar sujeitos em série com pouca reflexividade, fáceis de serem “manobrados” ou reflexivos críticos que questionem a si mesmo, a realidade e inclusive a escola ou o ensino?

A vivência tem mostrado que se o professor não investir na capacidade de pensar do estudante, não consegue propor aula reflexiva. Pois para Freire (2010) *ensinar exige respeito à autonomia do ser e do educando* (p. 59). A educação pode proporcionar ao sujeito mudanças. Um destes motes pode ser que no encontro professor (a) e estudantes ocorra uma construção coletiva do pensar. *Percebe-se que no ensino de filosofia a confiança do educador no educando e da confiança do educando no educador contribui no processo educativo.*

Retomando aqui o conceito de *trágico* que tratamos anteriormente, podemos inferir que este conceito significa funesto, sinistro. Mas também pode significar aquele que interpreta tragédias ou que é dado a tragédias. Funesto então pode ser a pessoa que pretende a morte do pensar. Existem, portanto, educadores trágicos, funestos no sentido tradicional. Poderíamos então, infelizmente inferir que os educadores (as) e coordenadores que não acreditam na capacidade dos educandos tragicamente persistem na profissão.

Aristóteles escreve sobre as tragédias gregas inferindo que a atuação dramática dos personagens gregos atuava como catarse para os cidadãos. Na Grécia antiga eram comum apresentações de textos de Sófocles, Eurípedes e Ésquilo. Exemplo importante da literatura grega é *Antígona*, de Sófocles. Pois a *Antígona é uma peça de fortes contrastes* (Schuller, Donaldo). *Antígona* questionou a vida pública de competência exclusivamente masculina. Portanto, é trágico porque propõe reflexão.

Assim, ao recorrermos ao conceito trágico grego, podemos inferir que houve o trágico em sala de aula no período em que desenvolveu-se o tema Trabalho e Cidadania através da arte cinematográfica. Pois o personagem Charles Chaplin na arte cinematográfica *Tempos Modernos* possibilitou reflexão no educando (a). O educando tornou-se personagem principal de sua autonomia. Portanto a proposta pedagógica resultou no sujeito autônomo freireano a partir da experiência.

Este sujeito autônomo freireano compreende-se como sujeito que fala e sabe escutar. Este sujeito é aquele que educa e interfere no mundo no discurso e na práxis. A criticidade do sujeito é o principal trunfo do professor de filosofia. Então, pode-se dizer que na aula de

Filosofia com o tema: *Trabalho e Cidadania* e com o auxílio da obra cinematográfica *Tempos Modernos* de Chaplin houve *intervenção no mundo*.

INCONCLUSÕES

Utilizamos esse termo, pois entendemos que somos seres inconclusos e inacabados, conforme Freire. Ao discutir e questionar a experiência como docente do ensino fundamental no município de Sapiranga foram realizadas reflexões importantes que desenrolaram-se em torno da criticidade e do questionamento da relação educadora/educando (a).

O texto propunha no primeiro item, **resgatar brevemente o histórico do ensino de Filosofia** para refletir a importância da filosofia no processo educacional brasileiro e as interferências das questões históricas na educação básica do município de Sapiranga/RS. Este item demonstrou as dificuldades que a filosofia enfrentou ao adequar-se ao sistema educacional brasileiro, visto que ficou fora dos currículos escolares, posteriormente conquistou espaço e na conjuntura atual está correndo riscos de diminuir sua carga horária nos currículos.

A filosofia, estando como disciplina na educação básica, traz consigo a reflexão das realidades dos educandos quando bem direcionada. Portanto, a filosofia é essencial para desenvolver o senso crítico dos sujeitos.

No segundo item, o texto se propunha a discutir o **ensino de filosofia a partir de experiências vivenciadas na educação básica**. De modo que, partimos de reflexões de aulas ministradas durante o ano de 2015 com o tema: Trabalho e Cidadania.

A experiência vivenciada enquanto professora e educadora na escola realizou-se com o apoio da obra cinematográfica “Tempos Modernos” de Charles Chaplin, como foi referido durante o artigo. Este filme corroborou com as discussões filosóficas e surpreendeu a coordenação pedagógica da escola, pois culminou em questionamentos e debates que transcenderam os “muros da escola” e chegaram ao espaço familiar dos educandos (as), enriquecendo as aulas de Filosofia.

Estas aulas de filosofia proporcionaram um “trágico” momento de reflexão entre sujeitos educandos (as) e especialmente entre sujeitos educadores (as). Pois a professora/educadora juntamente com a coordenação da escola precisaram refletir sobre a

prática pedagógica e questionar-se a si mesmas acerca de práticas conservadoras, proporcionando espaços para práticas inventivas de ensino.

Por fim, compreendemos a escola como um espaço peculiar em que é possível desenvolver a criticidade, questionar e ser questionada para que possamos educar para a autonomia, como acreditava Paulo Freire. Este espaço de luta pode e deve ser ocupado por educandos (as) e educadores (as) que se questionem mutuamente e aprendam na coerência do saber articular conhecimento, liberdade e autonomia.

REFERÊNCIAS:

ANDRIOLI, Antônio Inacio. *Refletindo sobre a prática de ensino de Filosofia no Ensino Médio: uma experiência no ensinar a pensar*. Revista Espaço acadêmico num 72, Maio 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/072/72andrioli.htm>> . Acesso dia 30 Ag. 2014.

ARANHA & MARTINS. Maria Lúcia de Arruda & Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2ª Ed. São Paulo:Moderna, 1993.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

_____. *A filosofia como vocação para a liberdade*. 2003. Estudos Avançados. V. 17, n.49. 2003 É um Artigo, como coloco a bibliografia? Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9942/11514>> Acesso em 30 Ago. de 2015a.

_____. *O que é Ideologia*. Digitalizado. Revisor: José E. de Andrade, 2004. Publicação original: 1980. Disponível em <<http://www.nhu.ufms.br/Bioetica/Textos/Livros/O%20QUE%20C3%89%20IDEOLOGIA%20-Marilena%20Chai.pdf>> Acesso em 25/04/2015b.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 4ª Ed Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro. Edições Graal. 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 42ª reimpressão. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010. 148 p.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *A visão do Paraíso*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1969.

HORTA, José Luis Borges. *Perfil e dilemas do direito à educação*. Pesquisa em Direito pela UFMG, Jan/Jun 2010. Disponível em: <http://www.direito.ufmg.br/revista/index.php>. Acesso em 30 Ag. 2014.

_____. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. Karl Marx, Friedrich Engels; TRADUÇÃO DE Álvaro Pina, 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 128 p.

_____. *A questão judaica*. São Paulo: Moraes, 1991.

PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ZANATTA & SETOGUTI, Regina Maria & Ruth Izumi. *Filosofia da Educação no Brasil: Raízes Históricas*. Revista PUC/PR, 2008. Acesso em: 14 Set. 2014. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008>>. Acesso em 30 de Ag. De 2015.

ESCOLA SEM PARTIDO: DE QUEM E PARA QUEM?

Keoma Ferreira Antonio¹

Mayara Dantas Bezerra de Oliveira²

RESUMO

O presente artigo se propõe a fazer uma breve reflexão acerca do Projeto de Lei em tramitação no Congresso e no Senado Federal que visa incluir o programa “Escola sem Partido” entre as diretrizes e bases do ensino, de modo a buscar sua consistência lógica e sua constitucionalidade. Na sequência da análise de suas premissas, será dado início a exposição e reflexão de alguns dos pontos abordados no texto do Projeto de Lei em discussão. Além disso, investigaremos as possíveis motivações para confecção do projeto.

Palavras-chave: Escola sem Partido, Projeto de Lei, educação, doutrinação.

ABSTRACT

The present article proposes to do a brief reflection about draft law in the Congress and in the Federal Senate that aims to include the "School without Party" program as guidelines and bases of education, in order to seek its logical coherence and its constitutionality. Following the analysis of its premises, we began the presentation and reflection of some of the points addressed in the text of the Bill under discussion. In addition, we will investigate possible motivations for project design.

Keywords: Scholl without Party, draft law, education, indoctrination.

COMO SURGE O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

¹ Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e mestrando em Filosofia pela mesma Universidade.

² Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Encontra-se em tramitação no Congresso Nacional e no Senado Federal, sob a apresentação, na primeira casa, do Deputado Izalci Lucas (PSDB-DF) o Projeto de Lei 867/2015 e na segunda casa pelo Senador Magno Malta (PR-ES) o PL 193/2016. Ambos os projetos apresentam em seu texto um teor com, basicamente, as mesmas reivindicações, no entanto, o projeto que tramita no Senado, por ser mais recente, possui algumas alterações, sobretudo no que tange à discussão de gênero no ambiente da sala de aula, esta, passando a ser proibida. Trataremos neste artigo somente o PL que tramita no senado uma vez que este é mais abrangente e atual. Embora a exposição do PL tenha sido realizada pelo deputado e o senador supracitados em suas respectivas casas de atuação, o texto teve como autor, o criador do movimento *Escola Sem Partido*, o advogado Miguel Nagib que é também o coordenador do sítio na internet que leva o mesmo nome do projeto. O movimento surgiu em 2004, mas somente em 2014, a pedido do deputado Flávio Bolsonaro (PSC-RJ), Nagib escreve o primeiro projeto de lei. Para analisar o PL, é necessário observar também as premissas que a sustentam. A justificativa do PL, apresenta já em seu início a sua origem: “Esta proposição se espelha no anteprojeto de lei elaborado pelo movimento Escola sem Partido” (www.escolasempartido.org). No sítio do referido movimento, é possível encontrar em sua *Home* na barra superior a especificação de quem são:

EscolasemPartido.org é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras. (...) A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.³

No menu à esquerda da página, pode-se ver alguns *links* que levam à diversas outras páginas do próprio sítio, entre eles, uma traz como título ‘Corpo de Delito’, nela são apresentadas, segundo a descrição “artigos, textos e documentos que comprovam a instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos”. Esse é o ponto onde apresentam as premissas que dão sustentação para o PL, uma vez que o mentor do movimento em questão, é mentor do texto do PL e também da página na internet. São expostos vídeos e

³ <http://escolasempartido.org/quem-somos> (Acessado em 11/12/2016 às 14:55).

áudios de aulas que abordam sistemas políticos como socialismo e comunismo, denúncias de possíveis doutrinações marxistas e trechos retirados das redes sociais de professores. Ainda no menu à esquerda da página, encontramos a exclamação ‘Denuncie!’ referindo-se à importância em fazer exposição do professor que estiver, de algum modo, doutrinando os alunos. O sítio ainda apresenta uma página intitulada ‘Flagrando o Doutrinador’ onde é possível ver a exposição do nome, escola e cidade de um professor que foi “filmado por uma de suas vítimas em pleno ato de incitação de ódio aos EUA”. Logo em seguida, pontos são apresentados como forma de alertar sobre “doutrinação ideológica”.

Se admitirmos a premissa de que as escolas estão reproduzindo uma determinada ideologia que beneficia uma linha teórica de pensamento político, poderíamos afirmar que esta não se faz à revelia do Estado, uma vez que de acordo com a justificativa para o Projeto de Lei em voga na presente discussão, alega:

“É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.”⁴

O texto original da justificativa ainda menciona que a doutrinação ideológica e política está em vigor nos últimos vinte ou trinta anos no Brasil. É importante ressaltar o regime político vigente no país se voltarmos a traz no período próximo a trinta anos, qual seja, a Ditadura Militar. Próximo à data dos trinta anos, também está a promulgação da Constituição Federal de 1988, que comemorou no ano em curso, vinte e oito anos. É sabido os avanços garantidos no campo dos direitos humanos à população brasileira após um longo período de regime de cerceamento de direitos civis e políticos que foi a ditadura militar. Desde o ano da promulgação da Constituição Federal até agora, o Brasil teve sete presidentes com partidos de diferentes ideologias, não sustentando, desse modo, a ideia de que a escola estava apenas

⁴ <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668> (Acessado em 11/12/2016 às 16:30)

assumindo o papel, que Althusser nomeia como Aparelho Ideológico do Estado, mas seguindo algo que vai além de ideologias de partidos, a própria Constituição.

O QUE PROPÕE O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

O projeto em voga propõe novas regras de conduta durante às aulas e já em seu Art. 2º, inciso I, traz como proposta a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”. É sabido a importância do favorecimento de um ambiente escolar que promova a liberdade da multiplicidade de saberes buscando sempre que possível um discurso que não favoreça apenas uma corrente de pensamento. A fala sobre neutralidade política e ideológica remete a corrente filosófica do positivismo, onde um de seus maiores representantes, Durkheim, ressalta a imprescindibilidade da neutralidade da ciência; em contrapartida, Max Weber destaca que esta não é possível e propõe o “método compreensivo” que busca fatos históricos para compreender a presente realidade do ‘objeto’ estudado (NERY, 2007:36). No que tange à neutralidade religiosa, o Brasil é um Estado laico, assim, todas as instituições ligadas ao Estado não podem agir pelo favorecimento de um determinado segmento religioso e em detrimento de outro ou outros, mas sim, oferecer o mesmo tratamento e garantir oportunidades iguais a todos. O inciso IV do PL fala sobre a “liberdade de crença”, algo que já é garantido pela Constituição Federal. O Art. 3º traz em seu texto:

São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.⁵

Diante disso fica evidente a inconsistência de tal proposta uma vez que (I) demandaria por parte do docente conhecimento total das convicções morais, religiosas e ideológicas de cada discente e seus familiares; (II) demandaria dele a capacidade de produzir discursos unicamente em consonância com todas as convicções morais, religiosas e ideológicas dos discentes e seus familiares; (III) demandaria ainda do docente a capacidade de, somente em um processo de ruminação do senso comum, pois foi isto que restou a este, possibilitar o conhecimento e desenvolver o pensamento crítico nos discentes. Constata-se,

⁵ Idem

inequivocamente, a impossibilidade lógica de atender a tais demandas que, por conseguinte, expressam não só a inconsistência do texto do Artigo supracitado, tal como, se aprovado, a deterioração das condições pedagógicas de construção de conhecimento no ambiente escolar. O Art. 4º em seu inciso III trata sobre deveres do professor que, por sua vez, não deverá promover um determinado partido político no exercício de suas funções, o que é relevante, mas o texto deste inciso prossegue advertindo ao docente em não poder incitar aos seus alunos que participem de manifestações, atos públicos e passeatas. Sobre este inciso, em entrevista à revista Carta Maior, o Prof. Dr. em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fernando Araújo Penna, asserta:

Eles misturam nessa lista práticas realmente condenáveis com práticas corriqueiras e desejáveis em sala de aula. (...) Que o professor não deva fazer propaganda política, estamos de acordo. Mas, eles proíbem a discussão política, ao afirmar que o professor não deve debater assuntos vinculados ao noticiário. Veja como eles misturam partes condenáveis com discussões que são vitais.⁶

A filósofa Marilena Chauí, sobre o “modelo democrático” de Schumpeter, afirma que a função dos votantes é escolher os “homens que decidirão quais são os problemas políticos e como resolvê-los”(1990:138). Posto que Política é parte constituinte da Filosofia e das Ciências Sociais, e que está presente no currículo de ambas as disciplinas, quer seja no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio e Superior, e que estando em um Estado Democrático de Direito, os professores destas disciplinas, como condição *sine qua non*, uma vez que configura a própria razão de existência de tais disciplinas no currículo escolar, devem promover condições propícias de aprimoramento de discernimento no âmbito da sala de aula no intuito de incentivar o exercício democrático. O inciso V deste artigo, mais uma vez ressalta a importância de que o discurso proferido pelo profissional da educação esteja em consonância com as convicções morais da família e com as convicções do próprio aluno, algo, como já citado anteriormente, impossível à prática docente, além de que há um problema na medida em que a Lei não especifica quem irá ponderar o que configurará crime e quais serão as sanções sofridas pelo professor que a descumprir.

⁶CARLOTTI, Tatiana. O que está por trás do Escola Sem Partido?, *Carta Maior*, 20/07/16. <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-que-esta-por-tras-do-Escola-Sem-Partido-/4/36486> Acessado em 11/12/2016.

O PL que tramita no Senado Federal acrescenta ao texto proposto no Congresso Federal em seu Art. 1º e Parágrafo único:

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.⁷

Sobre o termo cunhado no Projeto, “ideologia de gênero”, o Prof. Dr. de Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Alípio de Souza Filho, se refere como produzido por um “delírio conservador”. O professor ainda ressalta que o que hoje é visto pela camada mais conservadora da sociedade como “doutrinação ideológica” ou ainda “ideologia de gênero” é, na verdade, a tentativa de implementar políticas favoráveis ao Estado de Bem-Estar social no país.⁸ A discussão sobre sexualidade é, com efeito, recorrente na sala de aula, sobretudo quando os discentes são crianças e adolescentes, idade em que se anseiam descobrir mais sobre o próprio corpo, logo, se no momento em que surgem dúvidas sobre o corpo e a sexualidade, a família não estiver apta a tratar do assunto, e a escola estiver proibida de falar com o aluno sobre o tema, alguns problemas de aceitação das mudanças em seu corpo, poderão surgir. Além disso, o discente convive com outras pessoas, quer na escola, quer em outros espaços, que podem não ter a mesma orientação sexual que ele ou ela recebeu de sua família, podendo apresentar comportamento preconceituoso por não conhecer as diferentes expressões da sexualidade humana.

No que concerne a ‘identidade biológica de sexo’, temos a impressão de que o autor do PL não concebe de forma clara e distinta a disparidade entre sexo e gênero. Um dos grandes nomes do existencialismo, a filósofa francesa Simone Beauvoir, afirma que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967:9-10). Ao fazer tal afirmação, a autora refere-se à condição de ‘mulher’ como algo aprendido socialmente. Podemos pensar que sexo se refere as categorias de macho e fêmea, enquanto que gênero se refere a homem e mulher (ou ainda tantas outras manifestações de gênero que o ser humano pode apresentar) que são

⁷ <http://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666> (Acessado em 12/12/2016 às 10:30 horas)

⁸ SOUSA FILHO, Alípio de. A ideologia de gênero e o delírio conservador no Brasil hoje. *Carta Potiguar*, 09/08/15. <http://www.cartapotiguar.com.br/2015/10/09/a-ideologia-de-genero-e-o-delirio-conservador-no-brasil- hoje/> (acessado em 09/01/17).

considerados como papéis sociais, uma vez que embora possamos nascer com uma genitália e sistema reprodutor que nos coloca na categoria de machos ou fêmeas, as influências externas ou orientação, podem me levar a ter um papel social majoritariamente atribuído ao homem ou a mulher. Ao fazer tal afirmação, contudo, não são ignoradas as influências hormonais, assim, o fato de indivíduo ‘X’ ter vagina, usar maquiagem, usar saia e engravidar, não faz de ‘X’ alguém com atração sexual por homens, mas uma fêmea no que concerne ao sexo, e mulher no que tange ao meu papel social. Não só a Sociologia e a Filosofia trazem uma ampla gama de livros e artigos sobre o tema, mas também a Psicologia. O tema é indispensável na sala de aula, bem como em outros ambientes possibilitadores de senso crítico, e é imprescindível para a construção de uma sociedade com indivíduos capazes de respeitar diferenças.

Há um último ponto igualmente relevante na análise do PL em voga no que tange a liberdade do docente. A Lei N° 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 10º, inciso III, diz que os Estados se encarregarão “de elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”.⁹ Desse modo, é possível constatar que ao serem elaboradas, as leis deverão estar em consonância com a Constituição Federal que é clara ao estabelecer em seu Capítulo III, Art. 206 e nos incisos II e III:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;¹⁰

No trecho acima, observamos que a Constituição aponta para a liberdade de aprender e ensinar além de tratar como princípio o pluralismo de ideias. Destarte, compreendemos que é inconstitucional criminalizar o docente que, no exercício de sua função, fale sobre algum assunto que não esteja em harmonia com as convicções morais, ideológicas ou religiosas dos discentes e seus familiares.

Motivações do Escola sem Partido

⁹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm (Acessado em 12/12/2016 às 13:00 horas)

¹⁰ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (Acessado em 12/12/2016 às 13:30 horas)

No dia 04/07/2016 o historiador Leandro Karnal, já consagrado palestrante e participante frequente de jornais televisivos, sempre discutindo temas de toda ordem que compreenda a esfera pública, fora indagado durante o programa Roda Viva acerca de sua posição sobre a proposta do *Escola sem partido*. Em voz tonitruante e com clareza cristalina ele responde:

Escola sem partido é uma asneira sem tamanho, é uma bobagem conservadora, é coisa de quem não é formada na área e que decide ter uma ideia absurda que é substituir o que eles imaginam que seja uma ideologia em sala de aula, por outra ideologia, uma ideologia conservadora. Não existe escola sem ideologia. Seria muito bom que um professor não impusesse apenas uma ideologia, e que abrisse sempre caminho para o debate, mas é uma crença em primeiro lugar fantasiosa de uma direita delirante e absurdamente estúpida de que a escola forme a cabeça das pessoas, e que os jovens saiam líderes sindicais. Os pais e os professores sabem que os jovens têm a sua própria opinião, e não são massa de manobra. Toda opinião é política, inclusive a escola sem partido. Eu gostaria de uma escola que suscitasse o debate, que colocasse para o aluno no século XIX um texto de Stuart Mill falando do indivíduo, da liberdade do mercado ao lado de um texto de Marx, e que o aluno debatesse os dois textos. Mas, se o professor for militante de um partido de esquerda ou de centro, também faz parte do processo, isto não é ruim. A demonização da política é a pior herança da ditadura militar que além de matar seres humanos, ainda provocou na educação um dano que ainda vai se arrastar por mais algumas décadas.¹¹

Em pouco tempo após a fala de Karnal surge, em redes sociais e no sítio eletrônico Youtube, uma enxurrada de comentários. Boa parte se tratando de “refutações”. Algumas, quase todas que visualizamos, não passavam de resmungos risíveis, e por isso mesmo não trataremos aqui. Não obstante, uma delas foi importante e se destacou, ao menos aos nossos olhos. O filósofo Paulo Guiraldelli Junior tece críticas à fala de Karnal em alguns vídeos postados por ele mesmo em seu canal no Youtube, e em um texto presente em seu sítio. No vídeo intitulado de ‘Escola sem Partido’ de 05/07/16, Guiraldelli afirma que Karnal não fizera uma reflexão acerca do tema durante o programa, e sim expressou uma opinião taxativa e não histórica. Segundo o filósofo:

O pedido da escola sem partido não é esdruxulo. (...) Marx já pediu isso (não ensinar história, só matemática e ciências) ele preferia que a escola não ensinasse coisas que pudessem ser ideológicos, partidários, etc. Mas isso tem a ver com a escola sem

¹¹ KARNAL, Leandro. *Roda Viva*, Rede Band, 04/07/2016.
<https://www.youtube.com/watch?v=JmMDX42jOoE>. Acessado em 30/12/16.

partido? Aí entra a reflexão, ponderar estes pedidos, explicar o que significa um e o que significa outro. Quando Marx disse isso, ele dizia a partir de uma visão positivista do século XIX, da possibilidade de neutralidade das ciências, que depois o próprio marxismo acabou lutando contra ela, mas agora no caso do atual projeto, tem a ver com o positivismo? Claro que tem! Ele fala, o Karnal, que é herança da ditadura, pode ser uma herança da ditadura, de uma direita que acha que não tem política nas escolas. (...) [Mas] a escola sem partido não surgiu por que essas pessoas (...) estão vinculadas a ditadura militar, são conservadores, mas estão vinculados a este pensamento que pegou Marx e que comprometeu toda a nossa república, que é o pensamento de senso comum sim, ainda positivista que acredita que podemos ter ciências sem vinculação com preferências políticas. (...) Tem toda uma reflexão a respeito do que é um saber do ponto de vista epistemológico e quando a gente faz esta reflexão a gente vê que o pedido de escola sem partido não é uma bobagem, ele pode ser uma aspiração; na base desse pedido, no pensamento em geral tem muita gente que tem a aspiração de ver um conhecimento desvinculado de opções de valor e isso não é bobagem, por que nós mesmos falamos isso. Nós temos um saber que tem pretensões de não fazer juízo de valor.¹²

Não faremos aqui, por incapacidade de nossa parte, uma análise profunda que vise identificar de maneira inequívoca as motivações e razões para a confecção do *escola sem partido*. Não obstante, temos a impressão de que ao menos algo está em nosso alcance: elucidar as disparidades entre os dois discursos supracitados. Guiraldelli explica com clareza a crença positivista de que a construção do saber pode se dar destituído de julgamentos e proposições daquele que possibilita o conhecimento, ou em outras palavras, de que o conhecimento pode emergir da pura neutralidade, sem contaminações de interpretações desviadas, pretensamente ou não, por convicções, afinidades, ou perspectiva daquele que profere ou participa da construção do conhecimento, a saber o professor (também não trataremos aqui se há possibilidade efetiva de tal proeza, dada a inextricabilidade de tal debate). Segundo Guiraldelli, o motor propulsor do *escola sem partido* é o positivismo, ainda que diluído no senso comum, e por isso não se trata de uma bobagem. Noutras palavras, a proposta tem fundamento filosófico-sociológico. Porém, não é desta forma que Karnal concebe o projeto. Segundo ele a proposta tem sua gênese na ignorância daqueles que a

¹² GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Escola sem partido, 05/07/16, <https://www.youtube.com/watch?v=z5sosop1T4> Acessado em 01/01/17.

criaram. Posto de outro modo, para Karnal não há, ao menos é o que compreendemos em sua exposição, fundamentos intelectuais, ou preocupações epistemológicas ou pedagógicas de como o saber deve se dar tendo em vista o pleno desenvolvimento intelectual dos discentes. Especulamos - e o fazemos em razão de não ter sido dito claramente por Karnal- que tudo se dê em torno de uma crença, por parte de alguns pouco entendedores do assunto, de que há na esquerda um projeto doutrinário anti-família, anti-bons costumes, e que anseia freneticamente a manter a corrupção e a deterioração do Brasil. Uma crença de que o Partido dos Trabalhadores (PT) é comunista (uma proposição aberrante, dado que se trata de um partido de centro esquerda, social democrata e por isso mesmo abissalmente distante do comunismo), de que instituirá o comunismo no Brasil e de que os professores (segundo eles majoritariamente comunistas militantes) estão, a serviço de tal revolução, corrompendo os jovens na medida em que são doutrinados quase a maneira de um condicionamento behaviorista *a lá Laranja mecânica*. Como fora dito acima, isso se trata de conjecturas as quais não daremos suporte, mas que identificamos que possa haver conexão com o que fora exposto pelo Karnal. Sendo esta a motivação, o projeto compreenderia o aspecto político, o anticomunismo (erroneamente anti-PT); e a defesa do ideal cristão da família e os bons costumes na medida em que julgam que discussões em sala de aula sobre as diversas formas de manifestação da sexualidade culminariam na intervenção da opção sexual dos discentes¹³. Acreditamos, ainda que não defendamos categoricamente, que tal motivação parece se seguir. Em um debate no Canal Futura, o autor do PL, o advogado Miguel Nagib, faz considerações curiosas acerca do Filósofo e educador Paulo Freire:

Paulo Freire não conhecia direito constitucional, ele era um pedagogo do PT e usou toda pedagogia progressista para promover os interesses do partido, ele era filiado ao PT. E ele colocou todo seu cabedal científico a serviço de uma bandeira para política partidária. Isso é fato notório!¹⁴

¹³ Um exemplo é o projeto 'Escola sem homofobia' ao qual o Deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) apelidou de 'Kit Gay'. "A revista *Nova Escola*, especializada em educação, publicou um vídeo em que desmente, passo a passo, informações falsas espalhadas nas redes sociais pelo deputado."

<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/01/video-desmascara-informacoes-falsas-espalhadas-por-jair-bolsonaro.html>, acessado em 31/12/16)

¹⁴ SALA DEBATE, Canal Futura. (<https://www.youtube.com/watch?v=J2v7PA1RNqk>. Acessado em 01/01/17)

De todo modo, seja o projeto motivado por ideais positivistas de neutralidade para a construção do conhecimento, ou seja por estupidez (ou interesses políticos), o projeto se mostra inconsistente em razão do que já expomos acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PL em discussão no presente artigo, possui em seu texto, diversos pontos problemáticos, mas não aporéticos, acerca de diversas temáticas. Não obstante, em virtude de nossa diminuta pretensão não mergulhamos mais afundo em seus pormenores. Tentamos neste artigo, de forma tímida, dilucidar as inconsistências de ordem técnica e lógica do referido Projeto de Lei -que culminam inapelavelmente na deterioração da prática docente- tal como mostrar suas possíveis motivações.

As disciplinas de filosofia e sociologia, principais alvos deste projeto de lei (também alvo da Medida Provisória 746/2016) merecem de nossa parte uma consideração especial. Ambas as disciplinas conquistaram seu espaço no currículo escolar em virtude de desenvolverem um dos pontos centrais que constituem uma boa educação: aprimoramento do pensamento crítico, da capacidade de análise de discursos, e de autonomia e autarquia de pensamento, ou como disse Kant, capacidade de se servir de seu próprio entendimento. Como pode o professor de ambas as disciplinas atenderem ao seu papel, seja de problematizador por parte do professor de sociologia, ou de questionador por parte do professor de filosofia (a verdadeira essência do filósofo) se tal prática caracterizar uma infração? Chega a ser curioso que um professor de filosofia doutrine seus alunos, pois filosofar é justamente o oposto de doutrinar. São termos dicotômicos. Mas, claro, é muito plausível que hajam professores de filosofia ou de sociologia que, na contramão de suas formações, doutrinam (se é que são formados na área, pois muitos sem formação preenchem a vaga), mas estes assim o fazem por serem péssimos professores e, sendo este o caso, é possível que o problema seja oriundo de uma formação deficitária. Devemos então melhorar nossos cursos no afã de evitar tais aberrações, pois um professor de filosofia que faz doutrinação em sala de aula é como um bombeiro que incendeia casas.

Concluimos que é inconcebível a existência de aulas que se deem em plena harmonia à multiplicidade de pensamentos dos discentes e de seus progenitores. A liberdade de cátedra é

um pressuposto para que haja o processo de aprendizagem, e isso não implica em ridicularizar o saber e a trajetória dos discentes. É notório ainda, que tal proposição foi elaborada por alguém que não concebe a sala de aula como espaço democrático de troca de saberes uma vez que estabelece a tirania do senso comum, da tradição, ou ainda de interesses políticos em detrimento do saber filosófico e científico.

REFERÊNCIAS:

- ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ARON, Raymond. *As Etapas do Pensamento Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo*, volume 2. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967, 2ª edição, pp. 9-10.
- CARLOTTI, Tatiana. O que está por trás do 'Escola Sem Partido'?, *Carta Maior*, 20/07/16. <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-que-esta-por-tras-do-Escola-Sem-Partido-/4/36486>.
- CHAUÍ, Marilena de Sousa. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas – 5*. Ed. – São Paulo : Cortez, 1990..
- GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Escola sem partido*, 05/07/16, <https://www.youtube.com/watch?v=z5sosoph1T4>.
- NERY, Maria Clara. *Sociologia Contemporânea*. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007.
- KARNAL, Leandro. *Roda Viva*, Rede Band, 04/07/2016. <https://www.youtube.com/watch?v=JmMDX42jOoE>.
- SALA DEBATE, Canal Futura. <https://www.youtube.com/watch?v=J2v7PA1RNqk>.
- SOUSA FILHO, Alípio de. A ideologia de gênero e o delírio conservador no Brasil hoje. *Carta Potiguar*, 09/08/15. <http://www.cartapotiguar.com.br/2015/10/09/a-ideologia-de-genero-e-o-delirio-conservador-no-brasil-hoje/>
<http://escolasempartido.org/>
<http://www.cartapotiguar.com.br/2015/10/09/a-ideologia-de-genero-e-o-delirio-conservador-no-brasil-hoje/>
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
<https://rick.jusbrasil.com.br/artigos/318975739/aprendendo-a-ler-uma-lei-para-leigos>