

Revista Dialectus

Revista de Filosofia E-ISSN: 2317-2010

Número 19 (2020), dezembro 2020.

Dossiê Filosofia da Técnica e Educação (II)





Revista Dialectus
Revista de Filosofia
E-ISSN: 2317-2010

Periódico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do
Ceará – UFC

Revista Dialectus – Revista de Filosofia. Fortaleza, ano 9, n. 19, dezembro 2020.
Arte da Capa: Cena de *Tempos Modernos* (1936), Charlie Chaplin.

Universidade Federal do Ceará

Reitor

José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

Vice-reitor

José Glauco Lobo Filho

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

José Herbert Soares de Lira

Diretor do Instituto de Cultura e Arte

Marco Túlio Ferreira da Costa

Coordenador do PPG - Filosofia

Luiz Felipe Netto de Andrade e Silva Sahl

Vice-coordenador do PPG - Filosofia

Konrad Christoph Utz

Revista Dialectus – Revista de Filosofia

E-ISSN: 2317-2010

EDITORES-CHEFES

Eduardo Ferreira Chagas, Universidade Federal do Ceará, UFC/CNPq

Hildemar Rech, Universidade Federal do Ceará, UFC

Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN

EDITORES GERENTES

Amsterdan Duarte, Universidade Federal do Ceará, UFC

Eduardo Ferreira Chagas, Universidade Federal do Ceará, UFC/CNPq

Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN

Renato Almeida Oliveira, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA

Wildiana Kátia Monteiro Jovino, Universidade Estadual do Ceará, UECE/UAB

EDITORES DE LAYOUT

Albertino Servulo, Universidade Federal do Ceará, UFC

Douglas Santana, Universidade Federal do Ceará, UFC

EDITORES DE SEÇÃO

Douglas Santana, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ronaldo Martins Oliveira, Universidade Federal do Ceara, UFC

COMITÊ EDITORIAL

Dr. Eduardo Ferreira Chagas, Universidade Federal do Ceará, UFC/CNPq

Dr. Hildemar Rech, Universidade Federal do Ceará, UFC

Dr. José Edmar Lima Filho, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA, Brasil

Dr. Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
UFRN

Ms. Maria Artemis Ribeiro Martins, Instituto Federal do Ceará, IFCE

Ms. Natália Ayres, Instituto Federal do Ceará, IFCE

Dr. Renato Almeida Oliveira, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA

Dra. Wildiana Kátia Monteiro Jovino, Universidade Estadual do Ceará, UECE/UAB

COMITÊ CIENTÍFICO

Adriana Veríssimo Serrão, Universidade de Lisboa, UL
Agemir Bavaresco, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS
Alfredo de Oliveira Moraes, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE
Anselm Jappe, Accademia di Belle Arti di Frosinone, Itália
Antonio Glaudenir Brasil Maia, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA
Arlei de Espíndola, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Caio Navarro Toledo, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP
Christian Iber, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS
Christoph Türcke, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, Alemanha
Deyve Redyson Melo dos Santos, Universidade Federal da Paraíba, UFPB
Elisete M. Tomazetti, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM
Ester Vaisman, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG
Fábio Maia Sobral, Universidade Federal do Ceará, UFC
Hector Benoit, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP
Humberto Calloni, Universidade Federal do Rio Grande, FURG
Ivan Domingues, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG
José Rômulo Soares, Universidade Estadual do Ceará, UECE
Juliano Cordeiro da Costa Oliveira, Universidade Federal do Piauí, UFPI
Justino de Sousa Júnior, Universidade Federal do Ceará, UFC
Lígia Regina Klein, Universidade Federal do Paraná, UFPR
Lucíola Andrade Maia, Universidade Estadual do Ceará, UECE
Marcio Gimenes de Paula, Universidade de Brasília, UNB
Marcos José de Araújo Caldas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ
Marcos Lutz Müller, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP
Maria Artemis Ribeiro Martins, Instituto Federal do Ceará, IFCE
Maria Tereza Callado, Universidade Estadual de Ceará, UECE
Marly Carvalho Soares, Universidade Estadual do Ceará, UECE
Mauro Castelo Branco de Moura, Universidade Federal da Bahia, UFBA
Mário Duayer, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ
Michael Löwy, Centre National des Recherches Scientifiques, CNRS, França
Natália Ayres, Instituto Federal do Ceará, IFCE
Oswaldo Coggiola, Universidade de São Paulo, USP
Paulo Henrique Furtado de Araújo, Universidade Federal Fluminense, UFF
Roberto Leher, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ
Rosálvo Schütz, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Ruy Gomes Braga Neto, Universidade de São Paulo, USP
Silvana Maria Santiago, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, UERN
Siomara Borba Leite, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ
Sylvio de Sousa Gadelha Costa, Universidade Federal do Ceará, UFC
Valério Arcary, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP
Wildiana Kátia Monteiro Jovino, Universidade Estadual do Ceará, UECE/UAB

Revista Dialectus – Revista de Filosofia

E-ISSN: 2317-2010

Endereço postal

Revista Dialectus
Programa de Pós-Graduação em Filosofia
Universidade Federal do Ceará - UFC
Rua Abdenago Rocha Lima, s/n, Campus do Pici
Fortaleza - Ceará
CEP: 60455-320

Contato Principal

Eduardo Ferreira Chagas
Doutor em Filosofia
Universidade Federal do Ceará - UFC
E-mail: ef.chagas@uol.com.br

Contato para Suporte Técnico

Telefone: 85 33669224
E-mail: revistadialectus@yahoo.com.br

SUMÁRIO

EDITORIAL	8
DOSSIÊ FILOSOFIA DA TÉCNICA E EDUCAÇÃO	
1. FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO: AS BASES HUSSERLIANAS E SUAS IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS <i>Victor Leandro da Silva, Thaise Silva Ferro Gomes</i>	13
2. LA RAZÓN EVALUADORA EN PAUL RICOEUR. TRAZOS PARA UN DESARME DE LA MÁQUINA QUE AJUSTICIA <i>Facundo Giuliano</i>	25
3. CONDIÇÃO: SOCIEDADE, EFICÁCIA E SENTIDO NO PENSAMENTO DE ERIC WEIL <i>Daniel Benevides Soares</i>	38
4. APARECIMIENTO Y FETICHISMO: LA CIENCIA DE LA LÓGICA EN LA CRÍTICA DE MARX AL CAPITAL <i>Agemir Bavaresco, OscarPortales</i>	51
5. CONSIDERAÇÕES SOBRE A TECNOLOGIA NO PROCESSO DE TRABALHO E DE VALORIZAÇÃO DO VALOR COM BASE EM MARX <i>Maria Artemis Ribeiro Martins, Eduardo Ferreira Chagas</i>	73
6. TECNICISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO EM MARX <i>João Bosco Brito do Nascimento</i>	93
7. E A FILOSOFIA: AUSÊNCIA E NECESSIDADE <i>Jefferson da Silva, Marcius Tadeu Maciel Nahur</i>	114
8. O HOMEM NA ERA DIGITAL <i>Maria Celeste de Sousa</i>	135
9. COMENTÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA HUMANIDADE <i>Ive Braga</i>	149
10. INTEGRAÇÃO DOS OBJETOS TECNOLÓGICOS E SUA DIMENSÃO NORMATIVA AO INFERENCIALISMO PRAGMÁTICO <i>Ralph Leal Heck</i>	162
11. SERIA A BANALIDADE DO MAL UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR? <i>Pâmela Esteves</i>	176

12. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: A REAFIRMAÇÃO DO ENSINO TRADICIONAL NAS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS <i>Manoel Dionizio Neto</i>	197
13. O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL: DESCONTINUIDADE E AMEAÇAS <i>Antonio Basilio Novaes T. de Menezes, Roberto Ribeiro da Silva</i>	225
14. A EDUCAÇÃO EM REDE EM ÉPOCA DE PANDEMIA NO ESTADO NEOLIBERAL BRASILEIRO: POR UMA VIDA MAIS SOLIDÁRIA E DE ACOLHIMENTO, PARA AS EPIDEMIAS E CRISES SE REPETIREM MENOS! <i>Nestor Francisco Rambo</i>	239
15. O DIA “D” DA EDUCAÇÃO MINEIRA: JOGOS ESTRATÉGICOS DE PODER-SABER <i>Marcio Moterani Swerts, Marcelo Vicentin, Eloisa Rosotti Navarro, Rogério de Melo Grillo</i>	256
 DOSSIÊ FILOSOFIA DA TÉCNICA E EDUCAÇÃO	
16. MIKHAIL BAKHTIN E KARL MARX: CONSCIÊNCIA E LINGUAGEM <i>Francisco Brandão Aguiar, Eduardo Ferreira Chagas</i>	278
17. A REDESCRIBÇÃO DO FILÓSOFO: O IRONISTA LIBERAL <i>Edna Maria Magalhães do Nascimento, Júlio Gonçalves e Sá</i>	289
18. SAUL KRIPKE: A CRÍTICA À TEORIA DESCRITIVISTA DOS NOMES PRÓPRIOS <i>Daniel Artur Emídio Branco</i>	305
 RESENHA	
19. “PAUL RICOUER” DE JEAN GRONDIN <i>Thiago Luiz de Sousa</i>	318
 TRADUÇÃO	
20. OS DOIS MODOS FUNDAMENTAIS DE RELAÇÃO DO HOMEM COM O DADO TÉCNICO <i>Américo Grisotto, Marcos Alexandre Gomes Nalli, Patrícia Maria Weffort</i>	322

EDITORIAL

Eduardo Ferreira Chagas
Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho

Na segunda parte do *Dossiê Filosofia da Técnica e Educação* recolhemos significativas contribuições de pesquisadores do Brasil e do exterior sobre essa temática tão abrangente e, ao mesmo tempo, tão atual. Nesse sentido, como veremos, foram discutidos os desafios de se pensar a formação das subjetividades no contexto da sociedade capitalista, considerando-se o uso das novas tecnologias associadas à racionalidade técnico-científica.

No primeiro artigo, intitulado *Fenomenologia e educação: as bases husserlianas e suas implicações metodológicas* de Victor Leandro da Silva (UEA) e Thaise Silva Ferro Gomes (SEDUC – AM) o objetivo dos autores foi o de retomar os princípios epistemológicos da fenomenologia de Edmund Husserl, em especial, no que tange à relação sujeito-mundo, para, com base em suas proposições, articulá-las à discussão na pesquisa educativa envidada pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty.

No segundo artigo, de Facundo Giuliano (Universidad de Buenos Aires), de título: *La razón evaluadora en Paul Ricoeur: trazos para un desarme de la máquina que injusticia* o autor procurou explorar e confrontar a racionalidade avaliadora das instituições de ensino que o mesmo chamou, em uma tradução livre de nossa parte, de “máquina de extermínio” de subjetividades. Para isto, salienta Facundo, foi preciso explorar as principais obras e intervenções teóricas de Paul Ricoeur para, certo modo, visualizar a progressão de sua argumentação e discuti-las com certo detalhe.

No terceiro artigo, com o título *Condição: sociedade, eficácia e sentido no pensamento de Eric Weil*, Daniel Benevides Soares (FCF) nos diz que compreender o avanço da técnica, na sociedade hodierna, significa entendermos a sociedade ao qual estamos inseridos. Contudo, apesar do viés crítico adotado nessa análise, orientado, claramente, pelo viés weisiano, o autor nos alerta que não se trata de propor uma rejeição dos benefícios da técnica moderna. Entretanto, é importante reconhecer sua especificidade e as suas limitações e chamar atenção para as consequências nefastas ao qual ela se apresenta, sobretudo, em mundo tão socialmente e economicamente tão desigual, a saber: a violência.

No quarto artigo, de Oscar Pérez Portales (PUC-RS) e Agemir Bavaresco (PUC-RS), intitulado *Aparecimiento y fetichismo: La ciencia de la lógica en la crítica de*

Marx al capital, os autores procuraram estudar a evolução do tratamento marxiano, sobre a questão do fetichismo, enfatizando sua transformação em método de reflexão a partir do encontro com a *Ciência da lógica* de Hegel.

No quinto artigo, *Considerações sobre a tecnologia no processo de trabalho e de valorização do valor com base em Marx* escrito por Artemis Martins (IFCE) e Eduardo Chagas (UFC/CNPq), os autores procuraram tecer considerações gerais acerca da questão da tecnologia em Marx, bem como o papel que ela exerce no processo de trabalho e no processo de valorização do valor. Para tal, os pesquisadores constataram que no capitalismo a tecnologia está diretamente relacionada à divisão social do trabalho e que ela contribui para a fragmentação da autoatividade humana submetendo as capacidades físicas e intelectuais do trabalhadores aos interesses do capital. Essa separação resulta no domínio técnico como fator predominante de acesso e apreensão da população trabalhadora, possibilitando a exploração do trabalho e, por conseguinte, o crescimento do excedente da produção – a acumulação do capital.

No sexto artigo, de autoria de João Bosco Brito do Nascimento (UERN), intitulado *Tecnicismo, trabalho e educação em Marx*, o autor nos informa que o objetivo da sua pesquisa é dissertar sobre o modo como Marx trata o processo da técnica no panorama contraditório da relação entre capital e trabalho. Vê-se, a partir dessa formulação, salienta Nascimento, como o tecnicismo está presente na estrutura produtiva do capitalismo e como isto reverbera na educação escolar. Apesar dos efeitos deletérios desta relação, entre educação, capital e trabalho, o referido professor aponta que a educação integral do homem, no sentido que Marx a atribui, configura em uma das saídas possíveis para a emancipação da classe trabalhadora, revertendo assim, o processo de exploração do homem pelo homem, em liberdade de toda à sociedade humana.

No sétimo artigo, *E a filosofia: ausência e necessidade* de Jefferson da Silva (PUC-SP) e Marcius Tadeu Maciel Nahur (UNISAL) os autores asseveram que o artigo busca refletir sobre a importância da filosofia como conhecimento humano e sua relação com as demais disciplinas humanas. Para isso, lembram Silva e Nahur, sem dirimir a importância do avanço tecnológico e das conquistas científicas, faz-se necessária a retomada da importância da filosofia, isto é, o ato de filosofar como possibilidade de crítica e fundamento para demais ciências e ainda da própria realidade.

No oitavo artigo, de Maria Celeste de Sousa (FCF), intitulado *O homem na era digital*, a autora afirma que o seu artigo procura refletir sobre a problemática do transhumanismo, tema antropológico persistente nas Ciências Humanas e, que é trabalhado, entre outros, pela filósofa portuguesa Maria Assumpta Coimbra, da Universidade do Porto. Sousa nos alerta que o seu estudo está dividido em duas partes: a primeira versa sobre a cibercultura, o mundo como uma imensa teia digital e enfoca a influência da revolução tecnológica digital na cultura, na educação e nas ciências; e a segunda diz respeito sobre a transformação do humano em transhumano e reflete sobre o impacto das tecnologias digitais na natureza e na subjetividade gerando, ao mesmo tempo, um logos-transumano e uma supranatureza.

No nono artigo, *Comentários para uma educação estética da humanidade* de Ive Braga (Instituto Singularidades), a autora nos diz que o seu ensaio tem como objetivo apresentar elementos que permitam promover reflexões acerca da formação do indivíduo na sociedade administrada, bem como sua relação com os modos de produção e circulação da cultura, seus processos, instituições, possibilidades e limites. Para tanto, o seu estudo pauta-se na exploração de conceitos de autores da primeira geração da Escola de Frankfurt. Abstendo-se, contudo, nos diz ela, da necessidade de indicar resultados e conclusões pontuais; sua análise visa promover debates sobre os limites e alternativas possíveis para o enfrentamento da realidade objetiva com vistas para uma educação estética de humanidade.

No décimo artigo, escrito por Ralph Leal Heck (UFC), intitulado *Integração dos objetos tecnológicos e sua dimensão normativa ao inferencialismo pragmático*, o autor nos diz que duas questões balizaram a sua pesquisa: em que sentido os objetos tecnológicos trazem intrinsecamente um caráter prático e normativo e como podemos concebê-los nestas dimensões, tomando-as em um caráter constitutivo? Por esta razão, salienta Heck, estes objetos tecnológicos podem ser projetados para estender ou realizar ações no plano das práticas constitutivas do humano enquanto tal. Para tal, na perspectiva de Brandom, ao qual o autor se utiliza, estas práticas constitutivas correspondem à dimensão linguístico-pragmática. Como veremos.

No décimo primeiro artigo, *Seria a banalidade do mal um caminho para a compreensão da violência escolar?* de Pâmela Esteves (UERJ), a autora nos informa que o objetivo do seu estudo é investigar as práticas de violência que desafiam o cotidiano

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 8 - 12
--------------------------	-------	-------	------------------------	-----------

escolar. Para a pesquisadora, trata-se de buscar compreender as estruturas que possibilitam a construção e a sustentação dessas práticas. É com esse desejo de compreensão que Esteves se coloca em companhia de Hannah Arendt e Immanuel Kant, com o propósito de identificar o mal como uma fonte estrutural na formação das práticas violentas que se configuram nas relações escolares.

No décimo segundo artigo, de autoria de Manoel Dionizio Neto (UFCG), intitulado *Educação e tecnologia: a reafirmação do ensino tradicional nas inovações tecnológicas*, o autor nos diz que o propósito do seu estudo é o de pensar a educação em meio à tecnologia, com ênfase ao que está posto como ensino remoto, considerando-se para isto a significação dessa modalidade de ensino em relação à crítica à educação tradicional. Neste sentido, parte-se, nos diz Neto, das noções fundamentais do que se consolidou historicamente como educação tradicional, objeto de crítica, sobretudo a partir do século XVIII, e ao mesmo tempo base para diferentes modalidades de ensino que, por sua vez, alimentam características essenciais que lhe são próprias.

No décimo terceiro artigo, *O ensino da filosofia no Brasil: ameaças e descontinuidades* de Antonio Basilio Novaes Tomaz de Menezes (UFRN) e Roberto Ribeiro da Silva (UFRN), os autores nos informam que sua pesquisa busca através de uma cuidadosa análise histórica das legislações que influenciaram a presença ou ausência da disciplina de Filosofia no Ensino Médio no Brasil. O objetivo do estudo de Menezes e Silva é analisar a história desta disciplina e suas legislações, para exata consciência das oscilações e truncamentos políticos que foi submetida, de acordo com os cenários e interesses políticos a cada tempo da história do nosso país.

No décimo quarto artigo, escrito por Nestor Francisco Rambo (UFRGS), intitulado *A educação em rede em época de pandemia no Estado neoliberal brasileiro: por uma vida mais solidária e de acolhimento, para a pandemia e crises se repetirem menos!*, o autor assevera que em tempos de pandemia, quando pensamos na superação da crise, é preciso uma responsabilidade no conjunto da sociedade. Os Estados, escolas, empresas, sindicatos e universidades precisam (re)pensar estratégias de cooperação entre os homens. Nesse sentido, nos diz ele: “urge, que o Estado, o MEC e os políticos valorizem o professor com melhores condições de trabalho e salário”. A responsabilidade e a solidariedade, são dimensões inseparáveis da ética. “Se me sinto responsável, também me sinto solidário”, eis o imperativo ético defendido por Rambo.

No décimo quinto e último artigo no nosso dossiê, escrito conjuntamente por Marcelo Vicentin (USF), Rogério de Melo Grillo (UNICAMP), Eloisa Rosotti Navarro (UFSCAR) e Márcio Moterani Swerts (USF) intitulado *O dia “D” da educação mineira: jogos estratégicos de poder-saber*, tem por objetivo problematizar, suspeitar e analisar criticamente o discurso presente nos documentos específicos do Dia “D” da Educação de Minas Gerais, visando depreender como se dão os jogos de estratégias de poder-saber, principalmente, em torno da expressão Dia “D”.

Ademais, contamos com três artigos em nosso Fluxo contínuo: o primeiro artigo escrito em parceria entre Francisco Brandão Aguiar (UFC) e Eduardo F. Chagas (UFC/CNPq) com o título *Mikhail Bakhtin e Karl Marx: consciência e linguagem*; o segundo artigo também foi escrito em cooperação entre Edna Maria Magalhães do Nascimento (UFPI) e Júlio Gonçalves e Sá (UFPI) intitulado *A redescritção do filósofo: o ironista liberal*; e, por fim, o terceiro artigo de autoria de Daniel Artur Emídio Branco (UFC) com o título *Saul Kripke: a crítica à teoria descritivista dos nomes próprios*. Finalizando este número, temos o prazer de publicar a resenha da obra *Paul Ricouer* de Jean Grondin feita por Thiago Luiz de Sousa (UFMG) e a tradução do texto em francês de Gilbert Simondon intitulado originalmente de *Du mode d’existence des objets techniques* realizada pelos pesquisadores Américo Grisotto (UEL), Marcos Alexandre Gomes Nalli (UEL) e Patrícia Maria Weffort (UFPR).

Pelo que se observa da leitura atenta do presente *Dossiê*, as proposições dos autores em referência ao tema da Filosofia da Técnica e da Educação tornam esta coletânea não apenas uma das mais significativas obras publicadas em língua portuguesa sobre o assunto, como fazem-na leitura obrigatória para todos os interessados na verticalização dos seus estudos na área. O rigor da exposição e a densidade das provocações filosóficas que daqui decorrem obrigam-nos a reconhecer a relevância e a maestria de seus autores no tratamento de questões tão fundamentais para compreender a nossa situação contemporânea, marcada, de algum modo, pelas questões que aqui estão descortinadas diante de nós e que nos implicam pessoal e comunitariamente para pensar o que nos envolve.

Desejamos que desfrutem todos de uma excelente leitura.

FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO: AS BASES HUSSERLIANAS E SUAS IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS

Victor Leandro da Silva¹
Thaise Silva Ferro Gomes²

Resumo:

A fenomenologia tem se destacado como um dos mais profícuos métodos aplicados na pesquisa em educação. No entanto, esse avanço também implicou uma redução de seu alcance teórico, circunscrito a um conjunto de orientações que muitas vezes não se coadunam a suas linhas fundamentais. Partindo dessa problemática, o presente texto visa retomar os princípios epistemológicos da fenomenologia de Edmund Husserl, em especial no que tange à relação sujeito-mundo, para, com base em suas proposições, articulá-las à discussão na pesquisa educativa envidada pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty. Como resultado, o que se pretendeu foi elucidar em que arcabouço as ciências da educação precisam estar orientadas para servirem-se do pensar fenomenológico, no que é imprescindível fazer um uso adequado de sua estrutura conceitual.

Palavras-chave: Fenomenologia. Método. Essência. Intersubjetividade. Pesquisa educativa.

PHENOMENOLOGY AND EDUCATION: THE HUSSERLIAN BASES AND THEIR METHODOLOGICAL IMPLICATIONS

Abstract:

Phenomenology has stood out as one of the most fruitful methods applied in educational research. However, this advance also implied a reduction in its theoretical scope, limited to a set of guidelines that often diverge with its fundamentals. Based on this problem, the present text aims to return to the epistemological principles of Edmund Husserl's phenomenology, especially concerning the subject's relationship with the world. Based on these proposals, this essay aims to articulate them to the discussion in the educational research undertaken by the philosopher Maurice Merleau-Ponty. As a result, it was intended to elucidate by which framework the educational sciences need to be oriented to use phenomenological thinking, which demands the appropriate use of its conceptual structure.

Keywords: Phenomenology. Method. Essence. Intersubjectivity. Educational research.

Introdução

Dentre os métodos possíveis para a pesquisa em educação, a fenomenologia tem se destacado como uma das mais contempladas no âmbito da chamada pesquisa qualitativa. Desse modo, o pensar fenomenológico constituiu-se numa das principais vertentes epistemológicas exploradas na abordagem dos objetos educativos.

No entanto, em vista de sua propagação, houve também uma conversão dos princípios fenomenológicos em fórmulas fixas e diretivas, a fim de facilitar a transmissão

¹ Licenciado em Filosofia pela UFAM. Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação – UEA. E-mail: viktorleandro@hotmail.com.

² Licenciada em Letras pela UFPI. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Amazonas. Professora da Secretaria Estadual de Educação – Amazonas. E-mail: thaiseferrogomes@hotmail.com.

de seu ensino. Como resultado, sua complexidade inerente acabou transformando-se numa série de prescrições que culminaram numa disciplina reduzida, que não vai a fundo na abordagem das questões que se propõe a esclarecer, o que se reflete sobremaneira nos resultados investigativos.

Assim, para que se possa situar novamente o lugar da fenomenologia enquanto método necessário à pesquisa educativa, é mister retomar os conceitos atinentes as suas raízes filosóficas, bem como articular, de maneira assertiva, o mais profundo rigor fenomenológico com as bases das ciências da educação.

Edmund Husserl: o sujeito e a essência

A abordagem fenomenológica de Edmund Husserl se arvora mediante os problemas suscitados por aquilo que ele convencionou chamar de crise das ciências europeias, ou do modelo positiva, que, embora tivesse trazido progressos evidentes ao conhecimento científico, começava a dar sinais de insuficiência no que dizia respeito ao seu alcance investigativo, em especial no âmbito dos acontecimentos relativos à experiência humana, cujos caracteres escapavam aos esquemas trazidos pelo paradigma indutivo. Em vista disso, ele se propõe a pensar um novo modelo epistemológico que colocasse o homem novamente no centro de sua atenção.

Diante dessa conjuntura, Husserl irá considerar que os princípios fenomenológicos por ele elaborados seriam capazes de fazer a filosofia saltar de seus impasses metafísicos para uma doutrina das essências, articulada com o mundo e pautada em critérios significativos de objetividade, no que seu vínculo à ciência poderia ser efetivamente definido:

Se abstrairmos das metas metafísicas da crítica do conhecimento, atendo-nos apenas à sua tarefa de elucidar a essência do conhecimento e da objectalidade cognitiva, ela é então fenomenologia do conhecimento e da objectalidade cognitiva e constitui o fragmento primeiro e básico da fenomenologia em geral (HUSSERL, 2015, p. 44).

Tais proposições apontam para uma designação diretiva da fenomenologia, a qual o filósofo esclarece com precisão:

‘Fenomenologia’ – designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ designa

um método e uma atitude intelectual: a *atitude intelectual* especificamente *filosófica*, o método especificamente *filosófico* (p. 44).

Com isso, está-se diante de um método que, ao mesmo tempo em que se articula a todas as ciências, apresentando-se como o elo entre elas, determina-se também como sendo uma casa de força da filosofia, assegurando suas formas próprias e significativas de atuação no mundo empírico.

Importante notar aqui a postura crítica de Husserl no que diz respeito às preconizações feitas em torno do método positivista, pautado na observação e experimentação, e que deveria, conforme progredisse, assumir a totalidade dos processos relativos ao conhecimento. Para ele, a hipótese de que a filosofia deveria ser, num certo sentido ou literalmente, subsumida pelas ciências, não pode ser efetivada, sob pena de privar-se de sua mais aguda contribuição. Desse modo, é que irá despontar, no seio de sua teoria, uma defesa firme dos critérios filosóficos classicamente instituídos, porém numa nova base de considerações. Portanto, para Husserl,

Hoje, deve ainda designar-se como predominante a opinião de que a filosofia e, mais concretamente, a doutrina suprema do ser e da ciência – pode estar não só relacionada com todas as restantes ciências, mas também fundada nos seus resultados, / da mesma maneira que as ciências se baseiam umas nas outras e os resultados de umas podem actuar como premissas das outras. (HUSSERL, 2015, p. 45).

Surgem daí inicialmente as *Meditações cartesianas*, em que ele fala da necessidade de uma redução fenomenológica, ou seja, de uma abstração total que chega até o isolamento do eu individual que “inibe o valor existencial do mundo objetivo” (HUSSERL, 2001, p. 43) para em seguida, partindo do sujeito, encontrar os fundamentos de toda e qualquer relação entre homem e meio. Nesse caminho, o que finda por ser valorizado não é um suposto objeto exterior, mas sim a maneira como este chega ao indivíduo como forma de experiência. É, portanto, uma forma de pensamento amplamente centrada no sujeito, e que põe em questão, não no sentido da existência, mas no da forma de apreensão epistemológica, a realidade daquilo que lhe é externo.

Por conseguinte, na abordagem fenomenológica, existe uma preocupação profunda em voltar-se para a exploração dos traços mais intrínsecos da ligação do sujeito com o mundo. Pelo método da fenomenologia, afirma Husserl, o indivíduo é conduzido, através de sua redução fenomenológica, até os limites essenciais de sua experiência dos fenômenos, desvelando a “estrutura do ‘eidos’ universal do ego transcendental, que,

abrange todas as variantes possíveis do meu ego empírico e, portanto, esse próprio ego” (HUSSLERL, 2001, p. 88). Desse modo, o eu revela-se em seus traços universalizantes pela maneira como se relaciona com os fenômenos.

Por outro lado, a fenomenologia também defende a independência de cada experiência, que sempre aparece com um caráter de novidade, posto estar ligada a uma consciência que o percebe no instante de sua experimentação:

Portanto, a toda consciência que é consciência de alguma coisa pertence essa propriedade essencial: não somente ela pode, de maneira geral, transformar em modos de consciência sempre novos, permanecendo consciência de um objeto idêntico (HUSSLERL, 2001, p. 63).

Logo, mesmo diante de objetos conhecidos, a apresentação destes à consciência nunca é a mesma, posto que estes se colocam agora de um modo ainda desconhecido para a consciência do indivíduo, tendo de ser percebidos em sua aparição presente. Assim, o olhar fenomenológico é sempre para o novo.

Nesse conjunto de argumentações, um problema emerge como pertinente. De que maneira é possível superar o solipsismo que decorre da atitude fenomenológica? Ora, se o conhecimento está circunscrito ao sujeito, como é possível que nos tornemos capazes de comunicá-lo e de socializá-lo entre nós? Eis uma pergunta da qual Husserl não se esquiva e busca responder de forma bastante rigorosa.

Para resolver a questão, ele recorre à ideia de estruturas universais, que constituem a forma de organização do sujeito. É através delas que somos capazes de nos situarmos no mundo, bem como de estabelecer uma articulação entre nossas constatações particulares e proposições de caráter geral:

Notadamente as formas nas quais existo somente como *ego*, e somente nas quais – tomando-se isso numa universalidade da essência – posso existir assim. É preciso contar entre elas (entre outras) a maneira de existir sob a forma de certa vida universal em geral, sob a forma de constituição constante por si mesma e seus próprios estados como temporais no interior de um tempo universal (2001, p. 117).

Quando imergimos na redução fenomenológica, também perscrutamos as estruturas de nossa compreensão, as quais, por serem universais, revelam traços de uma experiência comum a todos os indivíduos. Desse modo, é que podemos falar de um conhecimento que, ao mesmo tempo em que se gera em nós, é capaz de migrar para os

demais sujeitos e para toda a humanidade, tornando transmissível a vivência compartilhada de mundo:

A intersubjetividade transcendental possui, graças a essa colocação em comum, uma esfera intersubjetiva de vinculação, em que ela constitui de maneira intersubjetiva o mundo objetivo; ela é dessa forma, na qualidade de um 'nós' transcendental, sujeito para esse mundo e também para o mundo dos homens, forma sob a qual esse sujeito se realiza ele próprio como objeto. (HUSSERL, 2001, p. 121).

Se nos colocamos do lado de nossa subjetividade, inevitavelmente nos pomos também no plano intersubjetivo, e, nele, revela-se nossa manifestação do mundo, a qual, por estar ligado ao que se capturou da realidade exterior, evidencia-se como a forma mais concreta de nossa experimentação objetificada, obtendo-se, com isso, uma construção igualmente rigorosa no sentido objetivo e também da realidade de nossas estruturas universais.

Importante observar ainda que Husserl considera, como bem ficou salientado em outro dos seus textos (2006), que nossa capturação do mundo objetivo é pautada por limitações, as quais fazem com que o observado externamente obtenha um caráter inevitavelmente parcial:

Também um vivido jamais é completamente percebido, ele não é adequadamente apreensível em sua unidade plena. Ele é, por essência, um fluxo, que, se dirigirmos o olhar reflexivo para ele, podemos acompanhar desde o momento presente, mas cujos trechos percorridos estão perdidos na percepção. Temos uma consciência do que acaba imediatamente de decorrer somente na forma da retenção, na forma, por exemplo, da rememoração retroativa. (p. 105).

Se os dados obtidos no mundo são sempre parciais e restritos, deixando clara que estes a forma de percepção, e se na intersubjetividade se revela a estrutura, que é dada na maneira de uma experiência do mundo, então a sensibilidade constituída no sujeito pode ocupar, no processo epistêmico, uma posição bastante expressiva. Apontando para esse caminho, é que Husserl assevera que *“à tese do mundo, que é uma tese ‘contingente’, contrapõe-se, portanto, a tese de meu eu puro e da vida do eu, que é uma tese ‘necessária’* (2006, p. 109). Portanto, o que se torna universalmente válido em cada experiência são justamente os elementos próprios do eu, configurados no momento de sua apreensão empírica:

Assim, pois, está de todas as maneiras claro que tudo aquilo que está para mim aí no mundo-de-coisas, é por princípio somente realidade presuntiva; mas está claro, ao contrário, que eu mesmo, para quem aquilo está aí (por exclusão daquilo que é por mim atribuído ao mundo-de-coisas) mais exatamente, que minha atualidade de vivido é efetividade absoluta, dada por uma posição incondicionada, pura e simplesmente insuprimível (p.109).

Dessa maneira, seguindo pelo percurso husserliano, o que a fenomenologia revela são sobretudo as formas universais da experiência humana. Logo, quando estamos diante de um objeto, obviamente temos os dados sensoriais deste. Porém, o que se mostra ali em sua completude é não o objeto, posto que este é registrado nos sentidos dentro de uma parcialidade, e sim a experiência do ver, a qual, por suas características estruturantes, articula-se igualmente nos indivíduos, tornando compreensível a maneira por que o mundo é por nós assimilado.

As observações de Husserl, dirigindo o olhar para uma nova maneira de abordar os objetos existentes na realidade, findam por produzir fortes implicações metodológicas, gerando uma série de desdobramentos investigativos em diversos ramos e temas de investigação. É isso, por exemplo, que pondera o filósofo Martin Heidegger, discípulo de Husserl, para quem a fenomenologia ordenava o método adequado para suas investidas acerca do estudo do ser:

Com a questão diretriz sobre o sentido de ser, a investigação acha-se dentro da questão fundamental da fenomenologia em geral. O modo de tratar esta questão é fenomenológica. Isso, porém, não significa que o tratado prescreva “um ponto de vista” ou uma “corrente”. Pois, enquanto se compreender a si mesma, a fenomenologia não é e não pode ser uma coisa nem outra. A expressão ‘fenomenologia’ significa, antes de tudo, um conceito de método. Não caracteriza a qualidade real dos objetos da investigação filosófica, o quê dos objetos, mas o seu modo, o como dos objetos. Quanto mais autenticamente opera um conceito de método e quanto mais abrangentemente determina o movimento dos princípios de uma ciência, tanto maior a originariedade em que ele se radica numa discussão com as coisas elas mesmas e tanto mais se afastará do que chamamos de artifício técnico, tão numeroso nas disciplinas teóricas (HEIDEGGER, 2015, p. 66).

Tal vocação para constituir-se enquanto método irá aparecer não somente nos meandros da filosofia, como também nas diversas áreas de conhecimento, com especial atenção naquelas que tratam dos acontecimentos relativos ao ser humano. Nestas, o componente fenomenológico parece ingressar com um vigor muito maior em vista das menores resistências, o que se deve em muito à ênfase dada por ela aos traços mais intrínsecos da experiência humana.

Os eventos relativos à educação, como era de se imaginar, também são sensíveis às proposições fenomenológicas. Estas irão aparecer, de maneira frequente nos estudos realizados, bastante próximas de objetos que são fundamentais na pesquisa em educação, principalmente quando se trata de discutir os processos mais internos da aprendizagem.

No entanto, esse elo tão facilmente identificável esconde uma série de problemas que dizem respeito à visada fenomenológica na abordagem em educação, de modo a criar um falso automatismo na vinculação epistemológica entre o método e o campo de pesquisa, o que resulta numa precariedade quanto à aproximação desses diversos objetos e suas especificidades.

Assim, para compreender o real lugar da fenomenologia dentro da pesquisa em educação, faz-se necessário articular de que maneira os princípios fixados fundamentalmente por Husserl se adequam ao mundo trazido pelos fenômenos educativos, procedendo, dessa maneira, a um exame rigoroso de suas possibilidades de ligação.

A visada fenomenológica na pesquisa educativa

19

Conforme foi avançando em suas aplicações, o método fenomenológico foi encontrando novas perspectivas de investigação, de acordo com a área em que foi aproveitado. Obviamente, isso levou ao surgimento de importantes acréscimos e reinterpretações, que modificaram, em parcelas maiores ou menores, as ideias trazidas pelos seus principais precursores.

Na educação, com uma trajetória bastante expressiva, houve uma significativa gama de aproveitamentos dos preceitos fenomenológicos. Contudo, se estudos ligados, por exemplo, ao interacionismo de Piaget, tiveram notável avanço, houve, no plano prescritivo, um sensível decréscimo no que diz respeito a sua propagação, resultando em acepções simplórias e redutoras, que, não obstante os seus aspectos limitadores, tomaram conta dos manuais de pesquisa, proliferando-se de maneira quase total no meio destes, resultando em visões pouco produtoras. A título de exemplo, vejamos como é explicitada a relação entre fenomenologia e pesquisa educativa no trecho a seguir, retirado de um bastante difundido livro de metodologia:

21 O enfoque fenomenológico, com bases antropológicas, tem privilegiado, antes que o lar, a escola. Nela, exaltaram os estudos na sala de aula. Uma

tendência, o interacionismo, tendo como meio a sala de aula, alcançou notável desenvolvimento. Segundo nosso ponto de vista, a experiência dos antropólogos e de suas pesquisas em tribos fixas, com suas culturas e seus valores, inspirou aos fenomenólogos à busca de "modelos semelhantes" que foram encontrados nos grupos regulares e definidos de alunos.

22. Os estudos de sala de aula, separados de todos os elementos históricos e sociais amplos, são uma amostra muito clara do isolamento do fenômeno em foco.

23. Por outro lado, a interpretação dos fenômenos que se apresentam numa sala de aula oferece a possibilidade de esclarecer alguns elementos culturais, como os valores, que caracterizam o mundo vivido dos sujeitos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 48).

O que se tem aqui é uma posição fincada exclusivamente no mundo dos sujeitos, colocando a fenomenologia do lado de um subjetivismo ingênuo, o que contradiz em muito aquilo que Husserl previu em boa parte dos seus textos. O pensamento fenomenológico, longe de se constituir em meros juízos individuais depurados, aponta para uma compreensão da realidade que parte das estruturas universais humanas para revelar o que de mais essencial há naquilo que está em volta destas. Logo, propostas desse tipo, que não consideram o que de mais profundo foi revelado pela tradição fenomenológica acerca da relação sujeito-objeto, nada mais fazem do que esterilizar sensivelmente o seu campo de aplicabilidade.

Os exemplos poderiam se seguir de forma numerosa, porém, não é o objetivo tratar da fenomenologia dos manuais, e sim tentar definir o pensamento fenomenológico e suas repercussões educativas. Para tanto, é válido observar de perto os estudiosos que envidaram suas linhas de pensamento dentro desse conjunto de problematizações, e que apontaram caminhos para se conduzir de maneira prolífica o pensar fenomenológico na educação.

Seguindo por essa linha, é que, mais até do que em Piaget, o pensamento educacional elaborado pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty, representa um importante caminho para a interpretação dos achados fenomenológicos e de seus aproveitamentos pedagógicos, particularmente no âmbito da pesquisa.

É patente a vinculação de Merleau-Ponty ao pensamento fenomenológico, bem como os pontos em que ele amplia as concepções trazidas por Edmundo Husserl, expressas sobretudo em sua obra mais rigorosa, *Fenomenologia da Percepção* (1999), em que o corpo é analisado como um item integrante do processo de captação do mundo, e sem o qual desdobrar-se do pensamento junto aos eventos é impossível. Assim, é nesse

eixo de diálogo e ampliação dos achados husserlianos que a filosofia do pensador francês se orienta, trazendo consequências que irão se estender da análise estética à psicologia.

No que diz respeito à pedagogia, suas proposições, fortemente ligadas à psicologia da criança, mas com repercussões na pesquisa educativa, resultaram em importantes apontamentos metodológicos, os quais, sob a égide da fenomenologia, direcionam-se para um novo conjunto de pressupostos investigativos, bem distantes das estereotipações envidadas comumente:

A psicologia não é simples anotação de tudo o que a criança diz e faz: aí só se encontram traços de uma dinâmica do desenvolvimento resultante da constelação familiar, do meio social. O fato histórico nada é, e só a significação é válida. O fato qualitativo é original e reconstruído (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 471).

Aqui, já é possível perceber o quão equivocadas são as posições que consideram que o trabalho fenomenológico consiste fundamentalmente em um registro descritivo, quando na verdade sua exigência vai muito além desses termos, trazendo para o centro da investigação a necessidade de observar o objeto em toda sua dinâmica constitutiva. Nesse momento, é que aparece o cerne da atividade fenomenológica, que está sobretudo na possibilidade de elaborar uma descrição muito mais profunda, que vá à essência do fenômeno observado, ao mesmo tempo em que lhe conferirá um significado que permita apreendê-la em seu devir, bem como em sua universalidade, pois, como assinala Merleau-Ponty, “esse saber qualitativo não é subjetivo, é intersubjetivo: descreve o que é observável para todos” (2006, p. 6).

Dentro desse processo, a figura do pesquisador aparece como um ser integrante da investigação, uma vez que é no seu horizonte que aparecem os elementos a serem observados. “Somos para nós mesmos o nosso próprio fundo. Para que o conhecimento progrida, para que haja conhecimento científico do ‘outro’, o que era fundo precisa tornar-se figura” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 472), ou seja, é necessário que, dentro de nossa experiência, encontremos os componentes que nos farão aproximarmos da vivência do outro, sem o que esta se nos mostrará sempre como estranha e incognoscível.

No caso dos estudos com a criança, isso nos leva à produção ou à recuperação de uma espontaneidade, que, uma vez ativa, permite-nos chegar-nos ao devir infantil

posto no mundo, levando-nos a não mais prendermo-nos a noções que, como bem aponta o filósofo, mantêm a análise fixada em um conjunto limitador de ideias pré-definidas.

Isso pode ser notado, por exemplo, na insistência por parte de pesquisadores em caracterizar a natureza infantil, o que, segundo Merleau-Ponty, é preciso que se evite com rigor:

Devemos evitar toda e qualquer concepção rígida, simplesmente estatística, dos estágios da infância (por exemplo, falar da natureza da criança de tal idade), toda e qualquer concepção rígida da psicologia dos sexos; nos testes, não devemos considerar os resultados em dado momento como verdadeiros absolutamente: eles indicam um estado momentâneo da dinâmica pessoal e interpessoal (2006, p. 473).

De igual maneira, em estreita ligação com o compromisso do pesquisador fenomenológico em ir a fundo na exploração do universo da criança a partir de si, é preciso estar atento para a maneira como deve ser conduzido o processo de compreensão da representação do mundo feita pela criança:

Quando se pedem à criança enunciados sobre questões gerais pede-se que ela totalize, condense sua experiência em certo número de fórmulas. A própria ideia de representação do mundo supõe a possibilidade de encontrar na criança uma tese sobre o mundo. [...] Assim, quando interroga a criança sobre o lugar do pensamento, esta lhe responde que ele está na garganta, na língua, na cabeça ou na respiração. Caberá concluir daí que para a criança o pensamento é algo material, no sentido adulto da palavra, que ele ainda não fez a distinção entre pensamento e corpo? Mas as palavras respiração, voz, garganta têm significado infantil. A criança as entende como voz e respiração vivenciadas por ela a partir do interior; não significa obrigatoriamente que ela confunde pensamento com objeto. Há na criança uma noção de corpo fenomênico indiviso entre pensamento e extensão. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 476).

Outros pressupostos metodológicos merecem ser ainda considerados. A não submissão ao princípio estatístico, a possibilidade da ênfase em um ou num conjunto delimitado de casos: “a monografia, se feita em profundidade, tem tanto valor quanto um estudo superficial de numerosos casos, ou mais valor” (p. 479), são orientações que complementam o cenário de apreensão do mundo pelo olhar do fenomenólogo, e que o colocam numa condição bastante diversa daquele que, munido de conceitos mais ou menos cartesianos, dedica-se tão somente à descrição do universo dos sujeitos individuais e a sua forma de olhar para o exterior, sem ter a pretensão maior de construir uma

totalidade capaz de compreender a raiz dos eventos que observa, verdadeiro objetivo da prática fenomenológica.

Resta ainda pensar na questão dos limites da abordagem da fenomenologia, em vista de sua recusa à historicidade. Nesse ponto, é significativo notar que a relevância dada por Merleau-Ponty ao termo devir aponta para a ideia de um pensamento fenomenológico não refratário às nuances do tempo. Além disso, a integração da fenomenologia a outras correntes epistemológicas tem se mostrado bastante fecunda, em especial na construção da chamada fenomenologia hermenêutica, a qual encontra, na obra de Paul Ricoeur (2008) um importante momento de sua realização, e que permite superar os impasses aqui discutidos e compondo, dessa maneira, uma epistemologia completa, capaz de lidar com os mais variáveis e multifacetados aspectos da experiência humana.

Considerações finais

A tarefa fenomenológica na educação está longe de ser encerrada. Tampouco está restrita a aspectos pontuais da vivência escolar. Onde quer que haja fenômenos pedagógicos relevantes, a fenomenologia pode atuar de forma efetiva e converter-se num importante amparo epistemológico para deslindar a natureza de sua manifestação.

Contudo, para que tal se efetive, é necessário romper com as cristalizações e reducionismos que foram aos poucos sendo consolidados dentro de sua prática metodológica na pesquisa educacional. Somente assim será possível realmente afirmar o significado fenomenológico dos eventos, como também promover acréscimos significativos não apenas para os objetos perscrutados, como também para o próprio fundamento epistemológico das investigações.

Trata-se de algo que ocorrerá somente mediante a leitura atenta e minuciosa dos textos, em especial aqueles que dizem respeito à origem do pensar fenomenológico, sem os quais a teoria não possui meios para desenvolver-se. Assim, cabe a cada pesquisador que se interessar pelo seu método, por seguir nos rumos dessa doutrina epistemológica, percorrer por tal caminho, para em seguida rumar de maneira firme e segura nos valiosos percursos da redução fenomenológica e do deslindamento das essências que determinam o fundo da prática educativa.

Referências

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.

_____. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma fenomenologia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

_____. **Meditações Cartesianas**. São Paulo: Madras, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia e pedagogia da criança**: Curso da Sorbonne. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

LA RAZÓN EVALUADORA EN PAUL RICOEUR. TRAZOS PARA UN DESARME DE LA MÁQUINA QUE AJUSTICIA

Facundo Giuliano¹

Resumen:

No ha sido menor la influencia de Paul Ricoeur en el ámbito de la filosofía en general y de la filosofía de la educación en particular, al punto que muchas veces ha sido repetido sin atender algunas consecuencias de sus posiciones ético-políticas que fortalecen directamente la sinonimia entre educación y evaluación. Este ensayo busca explorar y confrontar dichas posiciones al mismo tiempo que intenta contrarrestar la racionalidad evaluadora que subyace en ellas y conforma esa suerte de “máquina que ajusticia”. Para ello, se exploran algunas de las principales obras e intervenciones teóricas del autor a modo de visualizar la progresión de su argumentación y discutir las con cierto detalle. Por último, se plantea un desenlace reflexivo que atiende a la potencia de habitar subversivamente los contornos desde los cuales puede jugarse de otro modo la educación contemporánea.

Palabras claves: Filosofía de la educación. Ética. Pedagogía. Razón evaluadora. Política.

EVALUATIVE REASON IN PAUL RICOEUR: NOTES FOR THE DISARMING OF THE EXECUTING MACHINE

Abstract:

The influence of Paul Ricoeur in the field of philosophy in general and the philosophy of education in particular has not been minor, to the point that it has often been repeated without addressing some consequences of his ethical-political positions that directly strengthen the synonym between education and evaluation. This essay seeks to explore and confront these positions while trying to counteract the rationality that underlies them and forms that sort of "machine that executes." To do this, some of the author's main theoretical works and interventions are explored in order to visualize the progression of his argument and discuss them in some detail. Finally, there is a reflexive outcome that addresses the power of subversively inhabiting the contours from which contemporary education can be played otherwise.

Keywords: Philosophy of education. Ethics. Pedagogy. Evaluative reason. Politics.

25

¹ Doctor por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Director del proyecto de investigación FiloCyT “Educación, filosofía y psicoanálisis: la potencia de un anudamiento indisciplinario frente al capitalismo contemporáneo” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Pertenece al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina). Ha sido profesor/investigador visitante de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Barcelona, donde también ha dictado clases y conferencias. Ha dictado seminarios de grado y posgrado, y publicado en revistas del ámbito nacional e internacional sobre cuestiones que vinculan problemáticas propias de la educación, la filosofía, la literatura, el psicoanálisis y la política. Autor de “Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek” (Miño y Dávila, 2017) y de “¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer” (del Signo, 2018).

Comunión de libertades y razón evaluadora: ego-logias, reglas y sedimentación.

En la década de 1980, Paul Ricoeur ofreció una serie de conferencias en la Universidad de Buenos Aires, una de las cuales tocó una cuestión que de diferentes modos tendería a abordar en sus obras posteriores: la evaluación. Allí plantea que el verbo (evaluar) habita primeramente la palabra ‘valor’ y remite siempre a una preferencia (‘esto’ *vale más* que ‘aquello’, lo cual pre-supone una escala de superioridad/inferioridad). La preferencia sería así “el atributo de un ser de voluntad y de libertad” y solo quien puede ponerse en una posición autoral sobre sus actos, como “agente moral”, puede “jerarquizar sus preferencias” (Ricoeur, 2011, p. 75). Esta posición de “libertad” en *primera persona*, agente y soberana, para Ricoeur (2011) es esencial a la evaluación e implica poner en juego el juicio moral que se torna inseparable de un círculo vicioso en el que la efectuación de esa libertad (inscripta en actos y obras) al tiempo que ejerce un juicio requiere la potencialidad de ser juzgada por otros (así como el juicio requiere de más juicio, la evaluación demanda más evaluación y, como esta es heredera genealógica de aquel, su funcionamiento parece mostrar en ello una línea de continuidad). Siguiendo el planteo, esta referencia a la *evaluación por (y de) otro* elevaría lo valioso *por encima* de “lo simplemente deseable” en función de la “ayuda” entre libertades que *no se da* sin el *requerimiento*² de una para con otra.

Además de la idea de un sujeto individual, soberano, ego-lógico y dueño absoluto de sus actos, que no se narra para nada condicionado (ni desposeído) por el contexto y tampoco por el inconsciente que forma parte de él, aparece el problema del reconocimiento del otro aunado al factor subjetivo de evaluación, es decir, “al poder subjetivo e íntimo de preferir una *cosa* a otra” (Ricoeur, 2009, pp. 75-76). El mismo texto da la pauta de cómo trabaja la evaluación sobre sujetos singulares reducidos a meras cosas que podrán ser preferidas o no cual mercado de preferencias, y como toda preferencia, condicionadas siempre por relaciones de poder que producen subjetividad en el marco del capitalismo y su colonialidad. Dicho problema entre reconocimiento y evaluación es resuelto por Ricoeur (2009) apelando a una *regla* previa que sería una “mediación tercera”, caracterizada por su “neutralidad”, y que otorgaría al valor (inscripto en una historia cultural de las costumbres) una suerte de objetividad capaz de presentarlo como patrón de medida. Esta exigencia se satisface cuando el valor actúa entonces como “marca de excelencia de las acciones” (Ricoeur, 2009, p. 76).

² Esta es otra manera de visualizar cómo *el Requerimiento* no solo es una escena fundante de la educación colonial, sino un síntoma que se repite (Giuliano, 2017) de diversos modos hasta nuestros días.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 25 - 37
--------------------------	-------	-------	------------------------	------------

Se descuida así el tránsito por demás peligroso hacia la normación, la normalización o la reducción de cualquier diferencia a *lo mismo* y se traza el reconocimiento como el encuentro entre dos “sujetos ego-lógicos que hacen uso de algún poder soberano para evaluar(se)” (Giuliano, 2016, p. 13). Por lo tanto, con las situaciones ya calificadas -o codificadas- moralmente de antemano, la educación se reduce (en complicidad sinonímica con la evaluación) a inscribir el proyecto de cada quien en *esa* “historia cultural de los *valores*” que, como “sedimentos depositados por las preferencias individuales y los reconocimientos mutuos”, sirven de “relevos objetivos entre nuevos procesos de evaluación de los que cada individuo es responsable” (Ricoeur, 2009, p. 77).

Una *cosa* lleva a otra, pero todos los caminos conducen a la evaluación en *esa* historia que, para Ricoeur (2009), también debería inscribirse en los proyectos singulares y, por supuesto, jalonar sus trayectos de efectuación. En cierta forma, se trataría de una *interiorización* que anula cualquier afecto de alteridad en función de una sedimentación que estabiliza (normaliza) preferencias, apreciaciones, estimaciones, de modo que, siguiendo a Ricoeur (1996), la persona se reconoce en sus disposiciones evaluativas.³ Esto último, como atinadamente señala Ricoeur (1996), se relaciona con la teoría freudiana del *superyó* que da a la interiorización un aspecto de sedimentación: punto de encuentro entre los valores (arriba mencionados como ‘sedimentos’) y el *tribunal psíquico* del cual “el sujeto escindido en ‘instancias’ distintas, actuando unas contra otras” ocupa a la vez los lugares de acusado y acusador, juez y víctima (Balibar, 2014, p. 231). Por ello también la lucha contra la evaluación, el juicio y sus instancias, es también interna y singular.

27

El circu(l)ito vicioso de la razón evaluadora: deseo de juicio, patrones de excelencia y solipsismo.

Unos años después, Ricoeur (1996) brindará una nueva coordenada que permite ver cómo funciona el circu(l)ito vicioso de la evaluación. Pues si antes vimos que la evaluación se trataba de que ‘lo valioso’ se ubique por encima de ‘lo simplemente deseable’, ahora veremos que, incluso en la formación del deseo, ya puede haber un componente evaluador y, por ende, un papel del juicio. Esto se configuraría así precisamente porque, según Ricoeur (1996), formar un deseo o una intención equivale a “llegar a un juicio” (p. 68). Tal vez habría que pensar en

³ Aquí también se podría subrayar una relación circular entre el “dispositivo de la persona” y las disposiciones evaluadoras en las que se reconoce, como puede notarse mejor en Giuliano (2019).

qué tipo de deseo o intención se forma con esa base pragmática judicial ya que, por ejemplo, el deseo que sostiene una exploración literaria se alimenta del placer que implica una suspensión del juicio y una instalación en la experiencia del conflicto o la incertidumbre. Como retomaremos en detalle más adelante, para Ricoeur (1999), la finalidad inmediata del acto de juzgar es zanjar un conflicto, poner fin a la incertidumbre, en otras palabras, una lógica que parece no entender los juegos del deseo y de, por continuar con el ejemplo, la literatura.

El juicio caracterizado por la idea consensual y pospolítica del conflicto como par opuesto a la paz social es tan afín a Ricoeur (1999) como la sinonimia entre ética y moral (de la que también es tributaria la de educación y evaluación), ambas compatibles con la finalidad planteada a largo plazo de la “sociedad como *empresa* de cooperación, al amparo de *pruebas de aceptabilidad* que exceden el recinto de los tribunales y ponen en juego el auditorio universal” (p. 22) –énfasis nuestro-. Una empresa que se parece a una máquina deslocalizada e incesante de juicio que hasta en el recinto de la ficción se jacta de “explorar nuevos modos de evaluar” mediante “variaciones imaginativas” que airean su contenido lógico y moral. De este modo se busca, entre otras cosas, consolidar la idea de que sin la evaluación nada tendría sentido y que gracias a ella “el relato puede finalmente ejercer su función de descubrimiento y también de transformación respecto al sentir y al obrar del lector” (Ricoeur, 1996, p. 167). Plantear así en la relación a la lectura (de un texto y del mundo) una dependencia con la evaluación, parece una importante estrategia para implantar la razón evaluadora al nivel del sentir (*aiesthesis*) y el hacer (*praxis*) de modo tal que dicha dependencia se instala también para toda la existencia. Llegados a este punto de la evaluación atravesando todo a su paso, Ricoeur (1996) propone el término “*Transvaluar*” y vemos ya que hasta la imaginación y la fantasía no se salvan de “revivir modos de evaluar que continúan perteneciendo a nuestra humanidad profunda” (p. 167). Pero, ¿de qué humanidad hablará el autor? ¿Será acaso de la misma en nombre de la cual se negó la humanidad de otros? ¿Será acaso aquella que sub-clasificó a las demás para ella entronizarse como primera importancia del mundo? Aquí es donde puede recordarse algo ya planteado y que hasta el mismo autor sostiene: como “devaluar es también evaluar”, no puede descuidarse que ahí actúa una dependencia ontológica y que, como una no funciona sin la otra, hay que prestar atención qué se devalúa cuando se evalúa. Y aquí hay un elemento clave de la razón evaluadora, sin el cual no procede en sus fines: la comparación.

Anteriormente vimos que la regla aparecía como esa terceridad pretendidamente neutra que objetiva el valor como patrón de medida y media las relaciones entre reconocimiento y evaluación. En una nueva vuelta al asunto, Ricoeur (1996) le otorga una dimensión

constitutiva que abriría “el espacio de sentido en el que pueden desplegarse apreciaciones de carácter evaluador (y posteriormente, normativo) vinculadas a los preceptos del bien hacer” (p. 181). Curiosamente, la calificación “ética” de dichos preceptos estaría garantizada para Ricoeur (1996) por lo que MacIntyre llama “patrones de excelencia” y que, básicamente, son “*reglas de comparación* aplicadas a resultados diferentes, en función de los *ideales de perfección* comunes a cierta colectividad de ejecutantes e *interiorizados* por los maestros y los virtuosos de la práctica considerada” (p. 181). Este recurso es planteado como “precioso” para refutar “cualquier interpretación solipsista de la estima de sí”, pero en realidad puede notarse que no hace más que codificar o reglamentar la imposición de una interpretación hegemónica sobre lo considerado estimable o excelente en desmedro de todo aquello que puede serlo y no comparte los “ideales de perfección” dominantes ni mucho menos ha sido interiorizado hegemónicamente por quienes son calificados como portadores de cierto virtuosismo.

Ahora bien, cuando Ricoeur (1996) se pregunta qué es lo que declara al *sí* “digno de estima” plantea que hay que responder que no sus realizaciones, sino fundamentalmente sus capacidades. El término *capacidad*, tan de moda en la pedagogía neoliberal que lo utilizó de reemplazo del término *competencia*, Ricoeur (1996) lo remonta al “yo puedo” de Merleau-Ponty y lo inscribe en el plano de la autoevaluación: el Yo sería ese otro que puede evaluar sus acciones (y estimando buenos los fines de ellas, estimarse bueno a sí mismo), que despliega la capacidad de evaluarse a sí mismo (¿de bastarse a sí mismo?). Sin salir en defensa de la heteroevaluación (o la evaluación por otro), no deja de llamar la atención el giro solipsista y autosuficiente que entraña el argumento, pues ¿no se trataría también de una interpretación solipsista de la estima de sí en la que las “reglas de comparación”, en lugar de refutarla, terminan consolidándola? No pareciera haber mucho lugar para el otro en un espacio en que el Yo todo lo ocupa y todo lo puede al punto que incluso puede ser ese otro u ocupar su lugar, por lo que el *Sí mismo como otro* termina por confirmarse aquí como una impostura que aporta un maquillaje políticamente correcto a una prescindencia de la alteridad y que acentúa el poder-hacer como poder-juzgar. Lejos queda el “Yo es otro” de Rimbaud, para des-cubrirse que Yo es un *sí mismo* que simula estar *con y para* el otro o, directamente, se viste con sus ropajes y lo despoja con tal de ser *como él*.

También el otro puede *servir* (o ser usado) pragmáticamente como el soporte que brinda aprobación o crédito a la “propia *capacidad*”, lo que constituye una manera de sostener el poder-hacer en la razón evaluadora. De modo que, como luego reafirmará Ricoeur (2006), es en la base de esa idea de poder-hacer donde opera la evaluación de *capacidades* unida, de

modo secreto, a la idea de “vivir bien”, al mismo tiempo que tales *capacidades* se promueven a criterio de evaluación. Criterios que introducen una “economía de la grandeza” y opera calificando a las personas en función de una situación que las posiciona en una escala a partir de cierto tipo de éxito social, lo cual establece una disputa por las pruebas de calificación que, para Ricoeur (2006), concuerda con su concepto de “lucha por el reconocimiento” (p. 260). Como si la evaluación de capacidades permitiera “vivir bien” y se perdiera de vista el costo que supone cosificarse u objetualizarse en el afán de entrar en la tierra prometida del éxito o “la grandeza”, así como la disputa constante por “calificar” en el círculo vicioso de la evaluación que siempre demanda más evaluación. En este marco, Ricoeur (2006) plantea el reconocimiento asociando ‘distinción’ e ‘identificación’ y constituyéndolo en “un binomio verbal *indisociable*” en tanto distinguir sería identificar y viceversa, lo cual le lleva a sostener que “la persona humillada aspira precisamente a ser distinguida e identificada” (p. 41). Resulta algo extraño que además del flagelo que supone la humillación en cualquiera de sus formas, quien la padece pretenda someterse también a evaluación ya que esta supone siempre las “dos operaciones establecidas en repertorio en la raíz misma del acto de juzgar: distinguir e identificar” (Ricoeur, 2006, p. 40). Y esto nos habilita, ahora sí, a explorar la noción subyacente de acto de juzgar que, como hemos visto, sigue inscribiéndose o pervive de hecho en la razón evaluadora.

30

Sobre el acto de juzgar: elementos y repartos.

Hacia mediados de la década de 1990, Ricoeur (1999) dedica una conferencia al acto de juzgar donde traza una especie de fenomenología y lo ubica al final de una deliberación (a pesar de que todo juicio siempre invoca un “más allá de él mismo”, cierta estructura de infinitud). En este marco, prolonga el sentido no técnico del acto de juzgar, es decir, de estipular en calidad de juez y establece una cadena semántica que va de la opinión a la estimación e introduce un elemento jerárquico y jerarquizante que expresa preferencia, apreciación, aprobación. Se dibuja así en el juicio un punto de encuentro entre un aspecto pretendidamente objetivo y uno subjetivo, como también –en sintonía con Descartes- la conjunción del entendimiento (que considera lo verdadero y lo falso) y de la voluntad (que decide). De aquí que para Ricoeur (1999) juzgar sea “en última instancia adoptar una posición” (p. 177) al nivel de una sanción que interviene en (tanto como coloniza) la práctica social y siempre implica ganadores y perdedores en un proceso aleatorio del que se conocen las reglas, pero se ignoran los finales. No obstante, el acto atribuye a cada uno “lo suyo”, es decir, re-parte (establece las

partes), separa o, para decirlo con Rancière, produce un reparto o una división que define ocupaciones específicas y dota de capacidades (y sensibilidades) según las mismas. En el fondo de este planteo reposa la filosofía de Kant que tan interesado estaba en la distinción entre “lo mío” y lo “lo tuyo”, en “el acto que establece una línea entre lo uno y lo otro” (Ricoeur, 1999, p. 180), que para Deodoro Roca (2008) murió de su “imperativo”, de su dogmático “debe ser”, fundido con ayuda del “aire confinado de un ‘yo’, hinchado como un fuelle” (p. 216) –así se entiende mejor el importante énfasis en el Yo que encontramos en Ricoeur-.

Siguiendo a Ricoeur (1999), el acto de juzgar llega a su meta cuando quien gana *reconoce* en quien pierde que sigue siendo como sí mismo, pero el reconocimiento se torna “completo” solo si quien pierde (quien no tuvo razón, quien será condenado/a) reconoce *lo mismo* en quien gana y llega a “declarar que la sentencia que le quita la razón no es un acto de violencia, sino de reconocimiento” (p. 181). Así la sanción también alcanzaría su objetivo al ser aceptada o comprendida por quien la sufre, aunque se descuida que “la ejecución de la pena equivale a un proceso de desocialización acelerada” (Ricoeur, 1999, p. 193), un proceso de exclusión que lejos está de re-insertar, restablecer o restaurar algún orden. Sin embargo, el planteo de Ricoeur aspira a que quien padece la sanción la elabore como un reconocimiento de ser razonable, responsable, “dueño” o autor de sus actos, paradoja que Hegel extremaba cuando sostenía que la pena de muerte era una forma de “honrar al culpable en tanto que ser racional” (citado en Ricoeur, 1999, p. 190). Exploramos de este modo, otro vínculo de la razón evaluadora y la razón punitiva (Giuliano, 2020), al que podría sumarse esa transformación del sujeto de carne y hueso en mera “parte” del proceso (otro nombre para la objetualización o cierta cosificación).

La fuerza de la razón evaluadora en la existencia: precepto socrático, discriminación y jerarquización.

Ricoeur (1999) toma la noción de “evaluaciones fuertes” del libro *Fuentes del yo* de Charles Taylor que aborda la construcción de la identidad moderna, y las entiende en primera instancia como las estimaciones más estables de la conciencia común que, por su estructura binaria, expresan cada una a su manera la discriminación entre el bien y el mal. Siguiendo la sugerencia de Taylor, deduce de la correlación entre el *sí mismo* y la *idea del bien* la expresión que presidiría toda búsqueda de identidad personal y que “encuentra un esbozo de respuesta en las *modalidades de adhesión* por las cuales respondemos a la solicitud de las evaluaciones

fuertes” (Ricoeur, 1999, p. 199) –énfasis nuestro-. Esto supone ubicar la evaluación al nivel de la existencia y la identidad (probablemente sea en el terreno de identidad, así como en el de la identificación, donde mejor se mueva), aunque también el hecho de que se señalen “modalidades de adhesión” deje abierta la puerta a diferentes formas de rechazo a la solicitud evaluadora.

No obstante, la relación existencia-evaluación se plantea también cuando Ricoeur (1999) sugiere que el término evaluación “expresa el hecho de que la vida humana no es moralmente neutra” sino que, “desde que ella está *sometida a examen*, según el precepto de Sócrates, se dispone a una *discriminación de base* entre lo que es *aprobado como mejor* y lo que es *desaprobado como peor*” (p. 198) –énfasis nuestro-.⁴ O, como dirá Ricoeur (2008) tiempo después, se llega así a “un nivel existencial de la evaluación” en el que “la norma no es definida ya estadísticamente como media, sino como proyecto singular, lo que Sartre llamaba proyecto existencial” a partir del cual el individuo “se define por referencia a él mismo, en función de su horizonte de transformaciones con sus criterios personales de realización y de evaluación” (p. 180). De este modo resuelve también lo que considera “una operación extremadamente compleja” (Ricoeur, 1999, p. 204) por involucrar procesos “enmarañados” de interpretación y que refiere al hecho de aplicar una norma a un caso particular.

De aquel planteo podría inferirse que, tal vez, la potencia de cierta ética radique en la neutralización de la moral como forma de dejar de someter la vida a la razón evaluadora, es decir, como forma de suspender o sustraer la discriminación, como forma de dejar de aprobar aquello que se construye como “mejor” y tantas veces resulta perjudicial, o dejar de desaprobado eso que se percibe como “peor” y podría salvarnos la vida... Pero si la vida se torna evaluadora, si nos instalamos en ese nivel existencial normativista o normalizador en el que incluso fabricamos nuestra propia norma, nos convertimos en empresarios de nosotros mismos y caemos en la depuración de la alteridad que nos lleva a definirnos por referencia a nuestros criterios personales, ¿qué es lo que resta? ¿qué es lo que difiere? ¿a dónde quedan los demás entre tanto solipsismo? ¿No se trata acaso de una modalidad de vida o un “proyecto existencial” rotundamente individualista y fuertemente funcional al capitalismo en su fase neoliberal? La genealogía juicio-examen-evaluación se tornaría ya insoslayable para la existencia, y vemos

⁴ Un ejemplo de cómo algunos planteos filosóficos de la educación pueden encontrarse influidos por Ricoeur, puede leerse en la discusión que se plantea en Giuliano (2018) y ubica la aprobación/desaprobación como dos caras de la razón evaluadora.

que la evaluación no se deshace del examen, así como antes vimos que no se olvida del acto de juzgar, ambos perviven en ella de formas variables.

En un segundo momento, Ricoeur (2008) retoma la noción de “evaluaciones fuertes” para referir a cuando las significaciones “recaen sobre el curso entero del proceso histórico de racionalización del mundo”, ya se trate del mundo económico del trabajo, de la riqueza y de la diversión, pero también para referirse al registro de lo político “bajo la figura de los grandes motivos de obediencia, que contribuyen a la legitimación de la dominación” (p. 141). Esta vuelta de tuerca no sorprende en tanto consideramos que la racionalidad propia de la evaluación tiene de por sí sus (inter)relaciones con el mundo del trabajo (que incluye la producción de riqueza e incluso el ocio o la diversión como forma de producir ganancia) y la legitimación de la dominación en tanto imposición de obediencia a sus propias lógicas. Si en el primer abordaje de la noción se hacía hincapié en la estabilidad de estimaciones binarias que habilitaban una discriminación, en este segundo abordaje ello se da por hecho y se pasa a brindarle una legitimidad socio-económica y política a las relaciones de obediencia y dominación que implica.

Lo señalado puede verse mejor cuando esta noción así referida es planteada por Ricoeur (2008) como una “dimensión ineluctable, inexcusable, indispensable” (p. 156) y desglosa sus componentes para precisar que ‘evaluación’ implica *polarización* (que pone una marca moral sobre deseos, inclinaciones y reacciones) y *discriminación* (a partir de binomios tales como bien/mal, mejor/peor, honorable/deshonroso, digno/indigno, admirable/abominable), mientras que el adjetivo ‘fuerte’ insiste sobre la “*profundidad*” (en relación con los cambios rápidos de deseos, reacciones y disposiciones –siempre más duraderas que las emociones–), el *poder* (en tanto capacidad de motivación) y la *universalidad* (su pretensión de ser “compartida”, su búsqueda de aprobación en el otro) de la evaluación. Siguiendo a Ricoeur (2008), esto último incluiría a las convicciones que, en esa búsqueda de aprobación, también son ofrecidas y resta entonces la pregunta sobre qué sucede con ellas en caso de no ser aprobadas... ¿se cambian, se disfrazan, se simulan otras, se descartan y se adoptan las de quien evalúa? No es un punto menor frente a una razón de impostura que se presenta como “inevitable recurso” y que otorga significado moral a la vida, al mismo tiempo que busca reforzarse la tesis según la cual se presupone que “la idea de evaluación puede resistir a la erosión de toda la herencia cultural, tanto moderna como antigua” (Ricoeur, 2008, p. 157).

La segunda característica de las evaluaciones fuertes, la discriminación, le permite a Ricoeur (2008) poner sobre el tapete algunos componentes de lo que llama el “universal

concreto”. Por ejemplo, (la implicación de) la *jerarquización* haría que el deseo de vivir bien penetre en las esferas de la obligación moral –con sus rasgos de “universalidad” e “imparcialidad”-. En este marco, la llamada socrática a una “vida examinada” juega una fuerte presión favorable a invocar una instancia extrínseca del juicio que pretende decir en razón de qué estimamos ‘esto es mejor que aquello’. Ahora bien, si quisiera esbozarse algún tipo de crítica a cualquier instancia del proceso, para Ricoeur (2008) solo podría hacerse en sus propios términos:

es preciso decir que la crítica de los términos evaluadores no puede hacerse en otro lenguaje que no sea él mismo evaluador. La justificación es constitutiva de la fuerza de una evaluación, y las razones de rango superior permanecen homogéneas a las evaluaciones fuertes. (...) La distancia crítica es así un momento de la evaluación. Queda la consideración de este momento de discriminación que acentúa el carácter transhistórico o a-histórico de la noción misma de evaluación (p. 157).

Nuevamente, desde dicha posición, la crítica es un momento más de la razón evaluadora y la circularidad que impone criticarla solo en sus propios términos y lenguaje. Lo que no hace otra cosa que justificarla incesantemente e intentar quitarla de la historia para garantizar su continuidad, mantenerse a través del tiempo y del espacio. En este sentido, Ricoeur (2008) señala que las evaluaciones fuertes otorgan “*orientación* en un espacio moral (aspecto al cual se es particularmente sensible cuando uno se siente desorientado o, como se dice espontáneamente hoy, privado de referencias)” (p. 159), como una “carta de navegación” sobre la que se han dispuesto las referencias “éticas” que regularían la orientación sobre la cual se abren nuestros ángulos de perspectiva en la deriva, la partida y el retorno.

Así, tanto los tratados de virtudes de los antiguos como los clásicos expresan una pluralidad de referencias de evaluación que no escapa a la estructuración moral de la experiencia con su respectivo perfil jerárquico y su presentación como un marco inescapable e inevitable. De esta manera, se afirma estas estructuras como “insuperables” y “trans-históricas” a la vez que se les permite ser “discutidas” en el “punto de articulación entre lo universal formal y el juicio moral en situación” (Ricoeur, 2008, p. 169), es decir, fundamentalmente en su interior. Todo lo cual lleva a preguntar si en ese marco se puede atravesar alguna experiencia sin comenzar por evaluar, continuar por aprobarla o reprobarla, y finalizar con la idea de que todos los caminos conducen a la posición evaluante que permite –a Ricoeur (1990) y sus seguidores- rechazar y encerrarse en una impulsividad instantánea que segrega un “terrible proceso de sedimentación” (p. 302).

Desenlace: nota por un desarme de la máquina que ajusticia.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 25 - 37
--------------------------	-------	-------	------------------------	------------

Ricoeur (2006) nos ha mostrado que, hasta la alabanza, en el lenguaje infecto de la razón evaluadora, sería una “‘evaluación importante’ expresada a la manera del canto” (p. 281). Todo pareciera conducir a una gran máquina que todo lo asimila, lo puntúa, lo valúa. Se fabrica un culto del Yo, del *sí mismo* que no deja de ser un fantasma deslizándose por la agrietada máscara de las buenas intenciones y que intenta sujetarnos (y esclavizarnos) en el teatro de la crueldad donde monta sus fatídicas escenas. No hace falta estar a la caza del prójimo, para esperar el instante en que el rostro descuida el antifaz. En los intervalos opresores de la espera, no se puede vivir de exactas referencias o de comprobadas exactitudes. Se necesita con-fundir, errar con nobleza y anticiparse con osadía frente a la duda que inculca cualquier culpa individual. Como la fantasía, es una necesidad colectiva. Algo se juega en ello: encontrar un escondite, encontrar lo nunca enteramente perdido, imitar el encuentro trascendental del deseo con alguna verdad, perderse y encontrarse. Para Deodoro Roca (2008), estos serían los mejores juegos de infancia: los que hay que encontrar (escondites) por seguir jugando, entre la impaciencia de lo oculto y la alegría del hallazgo.

Quizá así pueda detenerse (y desarmarse) la máquina que ajusticia, la misma que con seguridad y supuesta precisión funciona a base de devorar mártires de la esperanza. Sobre esa máquina que tritura incontables vidas, Deodoro Roca (2012) dice que no hay palabra más exacta que la describa: “Ajusticia”, que quiere decir “‘no justicia’, cosa fuera de la justicia” (p. 438). Funciona admirablemente, aunque su resorte vital esté roto y la sociedad que la puso en marcha esté cada vez más desprotegida de la misma. Jueces y evaluadores de todos los tiempos y de todas las partes le aportan sus veredictos infamantes para convencer al mundo de que su Justicia es infalible, mientras inocentes caen sin suelo o son inyectados por el kilowatt del momento, hacen de su inflexibilidad la garantía suprema de la mismidad. De aquí que nos unamos al llamado de Roca (2012), que desde aquel 1927 convoca la unión obrera-estudiantil para defender a la otra justicia. Una justicia de alteridad, quizá.

Ahí tal vez el principal modo de terminar con la apetencia de la cantidad, “la autofagia que se incrementa en la proporción en que es satisfecha” (Roca, 2012, p. 122), reinado de la fuerza y alegría de unos pocos sobre el dolor de los demás. No basta con sentir en lo íntimo del alma la tragedia de un mundo que se desgarrar, se necesita de la trinchera con cuidado sentido de las realidades históricas y con agudo entendimiento del drama social y político pedagógico que nos toca. Y desde ahí dar una lucha que se teje entre señales, a veces alteradas, que buscan llamar la atención sobre problemas candentes como el aquí asomado: combatir la razón

evaluadora en todas sus formas, incluso en las más elegantes y decorosas. Porque hay docentes que lo hacen cada mañana, tarde y noche, no se entregan del todo al sistema que dicha racionalidad les propone, no se resignan al silencio cómplice ni se entregan a las vocinglerías gárrulas, hacen de su lugar una poética y de su pensar una enseñanza.

Referencias bibliográficas:

Balibar, É. **Ciudadano sujeto**: ensayos de antropología filosófica. vol. 2. Buenos Aires: Prometeo, 2014.

Giuliano, F. La educación, entre la mismidad y la alteridad: Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas. In: *Voces y silencios*. **Revista Latinoamericana de Educación**, v. 7, n. 2, 2016, p. 4-18.

_____. Del sujeto y la repetición en la educación al reconocimiento ético como acto educativo. In: **Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades**, v. 19, n 38, 2017, p. 265-284.

_____. Aprobación/desaprobación: dos caras de la razón evaluadora. Un debate filosófico y algunas claves de resistencia. **Voces de la educación**, v. 3, n. 6, 2018, p. 85-92.

_____. Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos. In: **Voces de la Educación**, v. 4, n. 8, 2019, p. 28-68.

_____. Razón evaluadora/razón punitiva: relaciones y complicidades (o dos caras de la colonialidad pedagógica). **Revista humanidades**, v. 10, n. 1, 2020, p. 1-22.

Ricoeur, P. **Historia y verdad**. Madrid: Encuentro, 1990 [1955].

_____. **Sí mismo como otro**. México D. F.: Siglo XXI, 1996 [1990].

_____. **Lo justo**. Madrid: Caparrós, 1999 [1995].

_____. **Caminos del reconocimiento**. Tres estudios. México: Fondo de Cultura Económica, 2006 [2004].

_____. **Lo justo 2**. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada. Madrid: Trotta, 2008 [2001].

_____. **Educación y política**. De la historia personal a la comunión de libertades. Buenos Aires: Prometeo/Universidad Católica Argentina, 2009.

Roca, D. **Obra reunida III**: estética y crítica. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2008.

_____. **Obra reunida IV:** escritos políticos. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2012.

CONDIÇÃO: SOCIEDADE, EFICÁCIA E SENTIDO NO PENSAMENTO DE ERIC WEIL

Daniel Benevides Soares¹

Resumo:

A categoria da condição é a da ciência moderna marcada pela eficácia técnica. Essa ciência oferece a matriz para outras posteriores, como as ciências sociais. Por meio destas é que se apresenta a sociedade moderna na sua autocompreensão. Contudo, essa autocompreensão não significa uma compreensão sobre a questão do sentido. Com o fito de elaborar esse esquema, o presente artigo apresenta três momentos. No primeiro, traçamos o pano de fundo da discussão com a exposição das características da sociedade moderna, bem como o papel da eficácia técnica no seu bojo. No segundo, passamos ao tratamento da categoria da condição, privilegiando sua concepção de ciência, de modo a situarmos a sua limitação quanto ao tratamento da compreensão do sentido. Finalmente, no terceiro momento, identificamos de que maneira se dá o adequado espaço da compreensão da demanda pelo sentido, como uma questão eminentemente filosófica. Não se trata, é importante explicitar de imediato, de propor uma rejeição dos benefícios da técnica moderna. Entretanto, é importante reconhecer sua especificidade e as limitações que a ciência tecnicamente eficaz enfrenta ao deparar-se com questões que ultrapassam seus objetos e chamar atenção para a importância do papel da filosofia como uma das possibilidades humanas que se levanta contra aquela que constitui o seu problema fundamental: a violência.

Palavras-chave: Condição. Sociedade. Ciência. sentido.

CONDICTION: SOCIETY, EFFECTIVENESS AND MEANING IN ERIC WEIL'S THOUGHT

38

Abstract:

The category of the condition is that of modern science marked by technical effectiveness. This science offers the matrix for others, such as the social sciences. It is through the social sciences that modern society presents itself in its self-understanding. However, this self-understanding does not mean an understanding of the question of sense. In order to elaborate this scheme, this article presents three moments. In the first, we trace the background of the discussion with the exposure of the characteristics of modern society, as well as the role of technical efficiency within it. In the second, we move on to the treatment of the condition category, privileging its conception of science, in order to understand its limitation regarding the treatment of understanding the sense. In the third moment, we identified how the adequate space for understanding the demand for sense is given, as an eminently philosophical issue. We do not propose a rejection of modern science. However, it is important to recognize its specificity and the limitations that technically effective science faces when faced with issues that go beyond its objects and draw attention to the importance of the role of philosophy as one of the human possibilities that arises against that which constitutes its fundamental problem: violence.

Keywords: Condition. Society. Science. Sense.

¹ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará e professor da Faculdade Católica de Fortaleza.
E-mail: benevides.soares@gmail.com.

I. A autocompreensão da sociedade moderna.

É uma das citações mais conhecidas do pensamento de Eric Weil sua definição de sociedade moderna:

[...] a sociedade moderna mostra-se *calculista*: toda decisão, toda transformação dos processos de trabalho e de organização, todo uso das forças disponíveis (humanas e naturais) deve ser justificado demonstrando que o domínio do homem sobre a matéria é reforçado, dito de outro modo, que o mesmo resultado mensurável é obtido com menor dispêndio de energia humana, ou que uma quantidade maior de forças naturais é posta à disposição da humanidade (ou da comunidade particular), o que não seria possível com métodos anteriores. A sociedade moderna é *materialista* porque nas suas decisões só os fatores materiais são levados em consideração. Ela é *mecanicista* porque todo problema deve ser transformado em problema de método de trabalho e de organização, e só deve referir-se ao mecanismo do trabalho social: todo problema que não pode ser formulado assim é, por definição, um falso problema².

Essa definição se dá a quem a observa como a sua autoconsciência, o que significa dizer que é assim que a sociedade moderna se apresenta segundo a consciência que é ditada por aqueles que emitem juízos de autoridade sobre ela³. Desse modo, será por estar baseada em teorias e convicções dessa ordem que a sociedade moderna é assim descrita. Esse é o aspecto exclusivo da sociedade que as ciências sociais descrevem adequadamente⁴. Nela se verifica também um aspecto universal: os valores teóricos e práticos da ciência moderna e da tecnologia científica e a formação das estruturas da economia e ordenamento funcional das coletividades voltadas para o bem-estar material da humanidade⁵. A sociedade moderna, portanto, é aquela da hegemonia da técnica, da ciência, do cálculo, da matéria e do mecanismo. Como consequência dessa apresentação, podemos dizer também que a agressividade do trabalho e a racionalidade de sua organização definem a sociedade moderna⁶.

Mas o que, em primeiro lugar, podemos entender como *sociedade* na concepção weiliana? Para o filósofo, esse termo diz respeito à organização do trabalho social, expressão que, por sua vez indica a organização de uma comunidade histórica na sua luta contra a natureza exterior, violência primeira. A essa definição, acrescentemos ainda: a humanidade trabalhando em comunicação por meio da linguagem para o enfrentamento dessa violência. Depreendemos então que as formas de trabalho se

² WEIL, 2011, p. 87.

³ Conferir WEIL, 2011, p. 85 – 87.

⁴ CAILLOIS, 1977, p. 4.

⁵ DUBARLE, 1970, p. 528.

⁶ KIRSCHER, 1992, p. 79.

especificam em função das formas de linguagem. Isso também ocasiona a distinção entre tipos de sociedade⁷. Temos, portanto, sociedades que são modernas e aquelas que lhe antecedem: as de tipo mágico-religioso. Antes de passarmos ao tratamento das diferenças entre ambos os modelos de sociedade, é necessário uma palavra sobre a violência primeira.

Nunca é demais, em se tratando de um estudo respeitante à filosofia weiliana, pontuar que nos quadros do pensamento desse autor, a violência é o problema constitutivo da filosofia⁸ e que ela se dá como uma espécie de Proteu⁹, sob múltiplas formas¹⁰. No que diz respeito à violência exterior, esse conceito abrange aquela que o ser humano sofre de fora, como a fome, as doenças e a morte¹¹. Dela é dita violência primeira, pois as demais, tais como a paixão, as tentações, a violência do ser humano contra o seu semelhante, encontram na violência natural o seu fundamento. Cumpre dizer ainda que a luta contra a violência da natureza é do grupo organizado, a sociedade, não do indivíduo. O ser humano enquanto espécie sobrevive em qualquer clima, porém, não o indivíduo isolado¹². O modo como uma comunidade humana se organiza para enfrentar a violência da natureza exterior é o que delimita uma sociedade antiga, mágico-religiosa, em relação a uma moderna.

A sociedade moderna se entende como enfrentando uma natureza exterior hostil; trata-se, portanto, de uma luta contra uma realidade outra. Já a sociedade mágico-religiosa não tem um outro que lhe seja exterior, pois toma a si mesma enquanto partícipe de um mundo cuja ordem ela assegura pela observação ativa e rigorosa dos ritos sem os quais a vida seria impossível¹³. Como se percebe em uma relação de pertença à natureza, a sociedade primitiva mágico-religiosa integra a vida humana em um mundo pleno de sentido. A sociedade moderna, por sua vez, exclui toda expressão de subjetividade individual, caracterizando-se pela qualidade entre sujeito agente *versus* um universo de objetos à sua disposição. A natureza exterior não é mais percebida sob categorias metafísicas que testemunham respeito e cujo curso seria impiedade perturbar: cosmos, belo, divino. Para essa sociedade, somente o trabalho constantemente mais eficaz é

⁷ CANIVEZ, 1999, p.145.

⁸ KIRSCHER, 1992, p.141.

⁹ WEIL, 2003, p. 9.

¹⁰ Conferir a esse respeito KIRSCHER, 1992, p. 126 – 131 e CAILOIS, 1984, p. 214.

¹¹ WEIL, 2011, p. 59.

¹² WEIL, 2011, p. 75.

¹³ KIRSCHER, 1992, p. 78.

trabalho verdadeiro¹⁴. Numa sociedade tradicional a linguagem possui uma função de transmissão, de saberes e ritos, de técnicas e modos de organização que não mudam ou que mudam pouco. A luta contra a violência da natureza que acomete o ser humano na forma do clima, das catástrofes, da necessidade é defensiva, estática¹⁵.

Essa mudança de paradigma na maneira de encarar a natureza localiza-se de modo geral e de forma esporádica na Europa no seio de nações diversas. Um traço importantíssimo dessa mudança é a ciência que se constrói com base no modo de encarar a natureza como outro. A ciência moderna aparece ao longo do século XVII, acompanhada pela tecnologia mas não sem alguma lentidão. É apenas a partir de 1780 que a industrialização de tipo moderno começou, expandindo-se pouco a pouco ao mesmo tempo em que a competição entre as nações engaja-as individualmente e no seu conjunto nos processos históricos dos séculos XIX e XX. Entretanto, deve se frisar que, se as sociedades atualmente são fortemente industriais, elas permanecem em grande parte sociedades nacionais¹⁶. A sociedade moderna, portanto, é aquela na qual o ser humano se encontra atualmente e que se caracteriza essencialmente por sua luta contra a natureza exterior. Para ela, apenas a eficácia conta e tudo que não diz respeito à organização do trabalho social e não favorece essa eficiência é considerado como um fator desprovido de interesse para manutenção dessa organização¹⁷. O trabalho na sociedade moderna fundamenta a sua concepção na linguagem do cálculo racional. Aqui, ao contrário das sociedades mágico-religiosas, a luta contra a natureza é ofensiva e progressiva, pois se trata de conquistá-la, dominá-la. Essa linguagem se presta à elaboração não somente de uma técnica, mas de uma tecnologia, pois, além de transmitir procedimentos, ela os modifica conscientemente por uma busca calculada da melhor desempenho. A busca por uma eficácia cada vez maior se reflete nos métodos de organização do trabalho. A linguagem da racionalidade positiva, entretanto, apresenta suas limitações¹⁸. O escopo do nosso estudo é aprofundar essas limitações. Mas, por hora, é ainda necessário esboçar melhor o quadro geral da nossa discussão.

As principais características da sociedade moderna são: trabalho calculado em vista de uma eficácia progressivamente maior, linguagem da racionalidade científica, valores centrais do progresso e da utilidade; acrescente a esses elementos a presença de

¹⁴ KIRSCHER, 1992, p. 80 – 81.

¹⁵ CANIVEZ, 1999, p.145-146.

¹⁶ DUBARLE, 1970, p. 527 – 528.

¹⁷ DOUMIT, 1970, p. 514 – 515.

¹⁸ CANIVEZ, 1999, p.146.

um mecanismo de troca e produção e um sistema de funções sociais hierarquizadas¹⁹. Como desempenha papel de destaque, importa frisar que a noção de mecanismo social pressupõe a noção mais fundamental de mecanismo geral, noção essa cara ao conceito de modernidade. O princípio da modernidade poderia ser anunciado da seguinte maneira: a realidade, seja ela qual for, é estruturada como um mecanismo. A noção de mecanismo e inicialmente imposta e edificada na elaboração das ciências matemáticas da natureza, sendo, em seguida aplicada pelas ciências sociais ao seu domínio particular, a sociedade É precisamente essa ideia de mecanismo que descortina a época moderna, de modo que a sociedade moderna, bem como a ciência com base na qual esta se percebe – as ciências sociais – são consequências daquele que é o evento fundacional da modernidade: sua ciência moderna²⁰. O mecanismo social descrito e analisado por Weil corresponde ao sistema técnico-econômico da luta humana contra a natureza²¹.

Descartes é considerado um nome paradigmático para a ciência da modernidade, tendo em vista que na sua concepção de ciência, a técnica apresenta um papel de destaque, ciência e técnica estando intimamente interligadas²².

Essa vinculação é uma característica marcante da civilização moderna, em que a ciência se prolonga naturalmente nas suas aplicações técnicas. Descartes, enquanto fundador da filosofia moderna, situa-se também no início desse *caráter tecnológico* que o saber passou a ter na história do mundo moderno²³.

II. A ciência da condição.

Nesse momento do nosso itinerário podemos trazer à lume o seguinte acréscimo: a ciência, a técnica e a linguagem da eficácia da sociedade moderna pertencem ao que no pensamento weiliano está sob a categoria²⁴ da *condição*. Essa linguagem é

¹⁹ CANIVEZ, 1999, p.146-147.

²⁰ KIRSCHER, 1992, p. 82.

²¹ DUBARLE, 1970, p. 527.

²² Conferir SILVA, 1993, p. 93 – 95.

²³ SILVA, 1993, p. 94.

²⁴ Um aparte sobre os termos categoria e atitude pode ser elucidativo para quem não está familiarizado com esses conceitos fundamentais da filosofia weiliana. Vamos a eles. *Attitude*. O indivíduo concreto vive na sua atitude e ela é o que ele vive, é a vida mesma do ser humano, aquilo que lhe parece como natural e que, justamente por sê-lo, não é necessariamente pensado por ele. O indivíduo pode seguir a vida na sua atitude sem querer compreendê-la num discurso. Mas, a partir do momento que ele o faz, captando o seu essencial, ele formula uma *categoria* (PERINE, 1987, p. 137). “Categoria deve ser entendida aqui como o conceito sob o qual se organiza e ganha sentido tudo aquilo que os homens fazem sob uma determinada atitude” (PERINE, 1987, p. 137). Na sua relação recíproca, categoria e atitude tratam, respectivamente, dos diferentes discursos possíveis, de um lado, que, por seu turno, dão conta das variadas formas de vida assumidas pelos homens na história, de outro (CAILLOIS, 1977, p. 1).

formalmente a mesma em todas as sociedades modernas, o que constitui o chamado primeiro universal ao qual todo aquele que vive nessas sociedades deve ter acesso: a linguagem da ciência e da técnica do trabalho social. Entretanto, essa linguagem da eficácia da sociedade moderna não diz ao indivíduo o que fazer da sua liberdade. Aqui reside o núcleo do problema da eficácia técnica²⁵. Contudo, antes de abordar essa dificuldade, é imperativo determinar melhor o que representa a categoria da condição.

Sabemos que o nosso mundo não é o mesmo da cidade antiga ou do medievo de vida pública e instituições dominadas pelo cristianismo. Esse mundo guardava uma relação diferente com a natureza, com o Estado, a política e o trabalho e não conhecia a noção de mecanismo tão cara aos modernos. O mundo moderno, por sua vez, se caracteriza pelo progresso e pela técnica, pela progressiva dominação das forças e recursos naturais. Para o mundo moderno, o trabalho eficaz é a atividade suprema. Na cidade antiga ocorria o contrário, com a observância da política como atividade preponderante e com a inferiorização do trabalho. O mundo moderno reinterpretou a linguagem antiga com o intuito de transformar a natureza, produzir e fabricar. Como consequência disso, a antiga concepção de ciência como discurso em consonância com uma realidade objetiva cuja finalidade é o contentamento na *teoria*, cede lugar a uma ciência de gênero novo, cuja finalidade é a dominação da natureza e que inaugura um discurso no qual termos como *objeto*, *lei* e *natureza* ganham outro significado. Esse discurso novo²⁶, Weil descreve enquanto tipo ideal sob a categoria da *condição*²⁷.

Sob essa categoria, a natureza é considerada como um sistema de condições: fenômenos que são condicionados uns pelos outros. O ser humano que existe aqui passa a refletir-se de acordo com esse sistema de condições, interpretando-se auxiliado por uma ciência matemática, física, biológica, sociológica, psicológica, etc. Esse arcabouço científico lhe permite conhecer a totalidade dos fatores objetivos aos quais ele se reduz. A ciência da condição atende a um projeto de progressiva dominação da natureza. Disso decorre o ideal do progresso, da técnica cada vez mais eficiente e da produção de bens

²⁵ Conferir CANIVEZ, 1999, p.163 - 164.

²⁶ Devemos ponderar que a condição, por si só, é insuficiente para definir toda a modernidade, mas a parcela da modernidade presente na condição (no conceito de mecanismo, a neutralidade axiológica) Weil encontra em Max Weber (KIRSCHER, 1992, p. 92 - 93). A condição ocupa o lugar de atitude característica da modernidade por ser a mais difundida e a mais natural, representando a consciência média difundida nesse período no homem da sociedade industrial (PERINE, 1987, p. 181). Entretanto, essa categoria é um aspecto necessário, mas não suficiente, de toda atitude moderna. Aqueles (cientistas, positivistas, pragmáticos) que a consideram como dimensão única da modernidade tomam como totalidade aquilo que é apenas um momento (KIRSCHER, 1992, p. 86 - 87).

²⁷ CANIVEZ, 1999, p. 48.

cada vez mais sofisticados. Contudo, essa linguagem é incapaz de colocar adequadamente a questão sobre o sentido da dominação da natureza. Por não ser passível de ser formulada na linguagem da técnica, a compreensão do sentido do progresso carece aqui de todo aprofundamento. Tudo então não é mais que objeto da ciência da condição, incluindo os valores morais; metafísica e ontologia, por sua vez, tornam-se objetos de profundo ceticismo. Isso porque tudo aquilo que não se traduz na linguagem da racionalidade positiva e do cálculo, não é passível de ser posto e, portanto, considerado²⁸.

A linguagem da condição é a da ciência em progresso. Essa ciência é a do trabalho, a técnica, que é apenas instrumento para o conhecimento das condições²⁹.

A linguagem se torna. Então, o pensamento técnico liberto de todo entrave. Não é a primeira vez que o trabalho e a técnica desempenham um papel; a diferença aqui é que eles já não desempenham, em verdade, um papel, mas formam a própria atitude. Não é possível atribuir-lhes um lugar, porque o sistema dos lugares é criado por ele³⁰.

A linguagem do trabalho é tão importante na categoria da condição que a natureza, tanto exterior quanto interior, é determinada de acordo com o progresso do trabalho, sempre até segunda ordem. Substituindo a visão do cosmos antigo surge sobranceiro o projeto humano de dominar a natureza³¹. O método do qual esse projeto se vale é o da experiência visando o acúmulo de saber técnico para a ampliação desse mesmo saber. Não se trata aqui de uma ciência como aquela da teoria antiga, mas da elaboração de hipóteses úteis, cálculo das condições; o que importa, portanto não é compreender, mas agir com sucesso. Em uma palavra, o que interessa acima de qualquer coisa é a eficácia³².

A atitude da condição se opõe a qualquer busca pelo sentido, substituindo-a pelo enriquecimento científico e material. Isso se torna compreensível porque questões pessoais - preocupações morais, estéticas e religiosas, assim como as filosóficas, tidas como invenções de romancistas – são tomadas na conta de epifenômenos que devem apenas ser explicados em sua origem histórica para que sejam tratados e não reclamem nenhuma influência legítima sobre os trabalhadores³³.

²⁸ CANIVEZ, 1999, p. 49-50.

²⁹ WEIL, 2012, p. 291 – 292.

³⁰ WEIL, 2012, p. 294 – 295.

³¹ WEIL, 2012, p. 295.

³² Conferir WEIL, 2012, p. 296 – 297.

³³ WEIL, 2012, p. 313.

Assim, temos uma ciência moderna que é objetiva e prima pela eficácia técnica. Ela se orienta por um paradigma de dominação efetiva, pela força e sucesso de suas realizações, visando apoderar-se do mundo³⁴. A idéia de natureza trazida pela ciência moderna é algo novo. Cosmos antigo e natureza moderna são duas interpretações, duas idéias, dois objetos de ciência radicalmente divergentes. Se a ciência antiga se interpreta como pura contemplação e investigação do princípio daquilo que é, a ciência moderna não concebe a natureza dessa perspectiva. A ciência moderna é ato constitutivo e investigativo do seu objeto³⁵. A ciência contemplativa antiga não buscava interferir na ordem da natureza para subjugar-la, torná-la uma serva, um instrumento do qual a humanidade seria a mestra. Essa ciência desinteressada não procurava dominar, mas compreender. A ciência moderna descreve seu objeto em uma linguagem matemática que, para além de medidas e relações entre medidas, nada conhece. Não tem mais lugar aqui um cosmos, uma ordem teleológica, boa, justa, sensata, ou seja, não há mais espaço para qualquer qualidade não quantificável. Seu valor supremo é a eficácia³⁶. E assim como a ciência moderna toma a natureza em um quadro condicionado de mecanismo, a sua contraparte, que é responsável pela autoconsciência da sociedade, procede de modo análogo. Temos então que a sociedade moderna aparece na condição como pseudo natureza, distinta da própria natureza, mas que é tão hostil e ameaçadora quanto a primeira³⁷. Dissemos que a responsável pelo modo como essa sociedade enxerga a si mesma é a ciência social. Passemos agora ao tratamento que a ciência social oferece à sociedade enquanto portadora do seu espelho.

III. A compreensão do sentido.

³⁴ KIRSCHER, 1999, p. 148 – 149.

³⁵ Para tornar esse ponto mais claro, tomemos como exemplo a ciência do Estado de Hobbes, derivada fortemente das concepções modernas de ciência, cujo alicerce é o caráter assertórico das matemáticas. “No tempo de Hobbes, o método para as ciências estava nas matemáticas. Os teoremas da geometria, por exemplo, não dependem em nada da observação empírica para serem verdadeiros. Quando dependemos da experiência, estamos sempre sujeitos ao engano. Mas, se nos limitamos a deduzir propriedades de figuras ideais, não há risco de erro. E isso, antes de mais nada, porque as figuras geométricas não resultam da observação (não existe, na natureza, círculo ou triângulo *perfeito*...), mas são criação da nossa mente. Em suma: só podemos conhecer, adequada e cientificamente, aquilo que nós mesmos engendramos” (RIBEIRO, 2001, p. 76).

³⁶ KIRSCHER, 1992, p. 83 - 85.

³⁷ PERINE, 1987, p. 181.

Sabemos que a condição é a categoria filosófica da sociedade moderna e das ciências sociais³⁸. O surgimento das ciências sociais, a frente das quais estão a sociologia e a economia política, está relacionado com a própria consciência de si da sociedade moderna. O fato de destaque dessa autoconsciência é o caráter exclusivo da organização do trabalho social, ou seja, a maneira como se dá a luta contra a violência primeira³⁹. A análise científica da sociologia não exclui a consideração pelo detalhe, mas prima pelos conceitos extraídos de uma análise macroscópica⁴⁰. Essa consciência de si que as ciências sociais proporcionam à sociedade moderna é marcada pelos seguintes traços: é positiva, abstrata e redutora, por natureza essencialmente cientificista, que não reconhece nenhuma realidade além do mecanismo social⁴¹. Essa perspectiva encerra uma limitação estrutural quanto às capacidades para lidar com questões que fogem do escopo da técnica, do mecanismo, da eficácia. Assim sendo, podemos oferecer como situação-exemplo que no caso da política, os problemas postos e, em princípio, respondidos pela racionalidade que caracteriza fundamentalmente a sociedade moderna, são os problemas técnicos da política. Já o problema da política só pode ser compreendido quando corretamente posto como problema da ação razoável, ou seja, filosoficamente⁴². Isso significa que, embora as pesquisas positivas das ciências sociais sejam ferramentas imprescindíveis para indicar as condições necessárias para a ação humana, elas apresentam limitações, pois são incapazes de apreender o sentido da ação. O inventário de fatos e condições empreendido pelas ciências sociais só terá um sentido em vistas à ação humana. As pesquisas das ciências sociais, na medida em que são objetivas, não têm como distinguir o problema essencial dentre aqueles que lhe chegam⁴³.

Do que se trata, então, esse problema da ação? Caso se considere que o ser humano vive em um mundo, não em meio a correntes de elétrons, que a humanidade é dotada de sentimentos e pensamentos, não sendo simples objetos da psicologia, fisiologia, da economia política e ciências sociais, a questão do sentido aparece claramente quando antes estava oculta, tão logo se reconheça que o ente humano nasce violento e pode continuar a sê-lo. A saída para a questão do sentido passa por uma análise da ação e dos discursos do homem que revelam o que é o mundo e que ele pode ser para ele mesmo.

³⁸ KIRSCHER, 1992, p. 86.

³⁹ KIRSCHER, 1992, p. 80.

⁴⁰ WEIL, 1991, p. 256.

⁴¹ KIRSCHER, 1992, p. 81 – 82.

⁴² PERINE, 1987, p. 87.

⁴³ DOUMIT, 1970, p. 511 – 512.

Trata-se de uma análise compreensiva da compreensão, que não é científica, mas da ordem da filosofia⁴⁴. Indicar o que seja uma compreensão da compreensão é uma tarefa eminentemente filosófica.

Para Weil, filosofia é a compreensão daquilo que é fundamental. Esse fundamental encontra-se não em objetos absolutos ou relativos, mas nas decisões da liberdade humana que conferem sentido ao mundo⁴⁵. A filosofia ainda que se apresente sob o paradigma hipotético-dedutivo não opera como o fazer do cientista, para o qual todo problema só pode aparecer no interior do seu sistema hipotético-dedutivo, mas se reporta sempre a uma realidade que deve ser a realidade humana. A filosofia não é uma ciência no sentido das ciências da observação e da experimentação. Não obstante, a filosofia é *científica*, isso significando que a filosofia é coerente⁴⁶.

No reino das condições, a questão do sentido perde a importância, bem como toda reflexão que não serve ao progresso do trabalho. Conforme apontamos, isso se dá porque natureza aqui não é mais cosmos, mas sim o que condiciona o homem e é condicionada por ele. O que existe é a luta contra essa natureza com o único objetivo de satisfazer necessidades e desejos que são parte ou derivados dessa natureza, necessidades e desejos que são apenas condições condicionadas. Para o indivíduo que vive na atitude da condição, termos como felicidade e salvação só são tomados na perspectiva da pergunta pelas condições que possibilitaram o surgimento dessas idéias⁴⁷. Não se trata de evocar uma nostalgia que remonte a esse passado como uma forma de reintroduzi-lo na História; muita coisa de terrível no plano político já se fez tendo como ingrediente do seu caldeirão de venenos esse apelo irracional e não-razoável⁴⁸. Trata-se apenas de, resguardando a importância e as conquistas da ciência moderna e da sua eficácia técnica, não perder de vista que o ser humano permanece humano na sua pergunta constitutiva pelo sentido.

47

Considerações finais.

Distinguindo-se de um estudo científico, a questão do sentido é por excelência uma questão filosófica. Ela não pode, portanto, ser respondida nem pelas modernas

⁴⁴ WEIL, 1970, p. 295 – 296.

⁴⁵ KIRSCHER, 1999, p. 152.

⁴⁶ WEIL, 1970, p. 357 – 358.

⁴⁷ WEIL, 2012, p. 290 – 291.

⁴⁸ Conferir a esse respeito STANLEY, 2019, p. 19 – 36.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 38 - 50
--------------------------	-------	-------	------------------------	------------

ciências da natureza, ciências da condição, nem por aquelas que lhe são análogas, como as ciências sociais, como a economia política. Desse modo, compreende-se que A racionalidade inerente à modernidade, portanto, técnica e atrelada ao mundo da condição, se distingue da razão que comporta a pergunta pelo sentido⁴⁹. Não é do escopo da ciência que produz a bomba a pergunta se ela deve ou não ser lançada, mas apenas como construí-la da maneira mais eficaz, “eficaz” nesse caso significando “mais destrutiva”.

A partir dessa constatação, podemos cair em duas tentações distintas, mas igualmente fáceis no seu antagonismo. Uma, é simplesmente não resistir e jogar o jogo da modernidade sem concessões, aceitando sua racionalidade estritamente técnica e as consequências que vêm com ela – sejam elas quais forem. Outra, é a recusa completa dessa racionalidade em nome de uma nostalgia de tempos que, supostamente, eram melhores. Weil, por sua vez, não defende nenhuma. Se por um lado não é possível para o indivíduo moderno abrir mão das conquistas da racionalidade técnica, por outro, não é razoável⁵⁰ ignorar as possibilidades de violência que a seguem de perto. As posições extremas, para Weil, são apenas obstáculos para que se coloque adequadamente o problema do sentido. Pensar o mundo significa ter tanto um discurso teórico como um prático, levando-se em conta sempre que existe uma distinção entre o *ser* e o *dever ser*: o mundo não está finalizado, mas sempre em curso de realização. O mundo, assim, torna-se o problema sobre o qual se debruça a ação. Trata-se de uma orientação filosófica. O filósofo põe o duplo aspecto do problema. Tem-se a inolvidável utilidade da ciência e técnica modernas. Existem consequências negativas em negligenciar o conhecimento da realidade conforme apresentado pelas ciências positivas, conhecimento esse que permite transformá-la. Devemos, entretanto, reconhecer a enorme e perigosa violência que é desencadeada a partir da revolta, do desespero resultantes do sentimento da perda do sentido. Trata-se, em suma, não apenas de conhecer a realidade, mas também de pensar o mundo⁵¹.

Para concluir, queremos citar um trecho do conto *Enfermaria n° 6* em que um personagem, o médico Andriéi Iefímitch, reflete amargamente sobre a necessidade do

⁴⁹ KIRSCHER, 1992, p. 275 – 276.

⁵⁰ Embora as definições de racional e razoável possam parecer confusas em uma primeira visada, um caminho mais seguro de dar tais definições seria a via negativa, ao dizer o que um ser razoável *não é*. Seguindo essa metodologia, ser razoável, por exemplo, não é a qualidade de uma coisa, de um objeto com o qual o homem se depara no mundo. Razão, indo adiante, não é descrita de fora, mas descreve a si mesma, põe a si mesma em movimento, e é sujeito na medida em que separa a si mesma daquilo que é objeto apenas em oposição a si. A razão aparece assim como um processo de autocriação que conhece a si mesmo por meio de oposições. Existe um aspecto dialético na razão (KLUBACK, 1987, p. 133).

⁵¹ KIRSCHER, 1992, p. 276 – 278.

sofrimento, como uma forma de justificar para si mesmo sua inação diante dos tormentos que encontra no hospital pelo qual passa a ser responsável e cuja falta de coragem moral não lhe permite vencer os vícios ali instalados:

Em primeiro lugar, dizem que os sofrimentos conduzem o homem à perfeição e, em segundo, se a humanidade aprender realmente a aliviar os seus sofrimentos por meios de gotas e pílulas, há de abandonar completamente a religião e a filosofia, nas quais até agora encontrou não só uma defesa contra todas as desgraças, mas até felicidade⁵².

Esse rastro de modorra, que sai da mente do personagem como autoindulgência e absolvição moral de graça própria para o seu quietismo, não é verdadeira. A filosofia é atividade inerente ao humano. Prescindir da filosofia significa superar a condição humana. Chegado o dia em que de fato a ciência da condição resolva todos os casos de dores por meio de pílulas, ela resolve também a situação humana. Vencer todas as dores a que o corpo está sujeito por meio das doenças não significa vencer a sujeição em potência aos demais males naturais e ao mal radical⁵³. Enquanto houver humanidade, há violência. Ela é uma das duas possibilidades humanas irreduzíveis, a que se realiza primeiro e que motiva a outra que lhe vem como resposta: a filosofia. Enquanto existir humanidade, há violência e há também a pergunta pelo sentido, pulsando sob todo o progresso técnico da ciência, ainda que ignorada.

49

REFERÊNCIAS:

CAILLOIS, R., Politique et violence chez Eric Weil. **Revue de l'enseignement de philosophie**, 28^o année, n^o 5, p. 1 – 10. Paris, 1977.

_____. **La violence pure est-elle démoniaque?** In.: Actualité d'Éric Weil, Paris: Éditions Beauchesne, 1984, p. 213 – 222.

CANIVEZ, P. **Weil**. Paris: Société d'édition les Belles Lettres, 1999.

DOUMIT, E. Etat et société modernes dans la 'Philosophie politique'. **Archives de Philosophie**, n^o 33, p. 511 – 526. Paris: Beauchesne, 1970.

DUBARLE, D., Totalisation terrestre et devenir humain. **Archives de Philosophie**, n^o 33, p. 527 – 545. Paris: Beauchesne, 1970.

⁵² TCHEKOV, 1995, p. 243.

⁵³ Sobre o conceito de mal radical em Weil, observar 2011, p. 55 – 56.

KIRSCHER, G. **Figures de la violence et de la modernité**: Essais sur la philosophie d'Eric Weil. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1992.

KIRSCHER, G. **Eric Weil ou la raison de la philosophie**. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 1999.

KLUBACK, W. **The idea of humanity**. Boston, University Press of America, 1987.

PERINE, M. **Filosofia e violência**: sentido e intenção da filosofia de Éric Weil. São Paulo, Edições Loyola, 1987.

RIBEIRO, R. J. Hobbes: o medo e a esperança. In: **Clássicos da política**, Francisco Welfort (org.). São Paulo: Editora Ática, 2001.

SILVA, F. L. **Descartes**: a metafísica da modernidade. São Paulo: Moderna, 1993.

STANLEY, J. **Como funciona o fascismo**: a política do “nós” e “eles”. Porto Alegre: L&PM Editora, 2019.

TCHEKOV, A. **As três irmãs/contos**. São Paulo: Abril Cultural, 1995.

WEIL, E. **Lógica da filosofia**. São Paulo: É realizações, 2012 A.

WEIL, E. **Filosofia política**. São Paulo: Edições Loyola, 2011 A.

WEIL, E. La philosophie est-elle scientifique? **Archives de Philosophie**, n° 33, p. 353 – 369. Paris: Beauchesne, 1970.

WEIL, E. **La culture**. Philosophie et réalité II. Paris, Beauchesne Éditeur, 2003.

APARECIMIENTO Y FETICHISMO: LA CIENCIA DE LA LÓGICA EN LA CRÍTICA DE MARX AL CAPITAL

Oscar Pérez Portales¹
Agemir Bavaresco²

Resumen:

El presente artículo se inserta en la evaluación de la influencia de la *Ciencia de la Lógica* de Hegel, en la maduración de la Crítica al Fetichismo expuesta por Marx en Capítulo primero de *El Capital*. La Crítica al Fetichismo es una importante llave de lectura del conjunto de la obra marxiana y de abordaje de la ontología de la praxis que entraña su decurso teórico-argumentativo. Dialogamos críticamente con las interpretaciones más actuales que asumen la asunción de la herencia hegeliana en *El Capital*, restringida a la construcción de un *método de exposición* y que interpretan el Fetichismo como manifestación fenomenológica. Frente a ello visamos la *demonstración* de la influencia de la Lógica de Hegel en la construcción del Fetichismo como *método* de crítica de las *apariencias*. A partir de ello el Fetichismo y su crítica deja de ser simplemente la constatación de un proceso ontológico, propio de la producción capitalista de mercancías y se comporta como método lógico de exposición de la esencia del proceso de producción negado en el intercambio. El presente trabajo parte del estudio de la evolución del tratamiento marxiano de la cuestión del Fetichismo enfatizando su transformación en método de reflexión a partir del encuentro con la *Ciencia de la Lógica*. En vista de ese objetivo realizaremos una reconstrucción la *Teoría del Aparecimiento* propia de la *Doctrina de la Esencia* de Hegel. Más precisamente nos enfocamos en los acápites sobre *Existencia, Cosa y Propiedades* de la *Sección Segunda de la Doctrina de la Esencia*. Luego reconstruimos el paralelismo de esta, con la lógica reflexiva aplica por Marx al proceso de producción de la mercancía en el *Capítulo Primero de El Capital*.

Palabras llaves: Aparecimiento. Fetichismo. Lógica hegeliana. Sujeto.

51

APPEARANCE AND FETISHISM: THE SCIENCE OF LOGIC IN MARX'S CRITIQUE OF CAPITAL

Abstract:

This article is inserted in the evaluation of the influence of the *Science of Logic* of Hegel, in the maturation of the Critique of Fetishism exposed by Marx in the First Chapter of *Capital*. The Criticism of Fetishism is an important key to reading the whole of the Marxian work and addressing the ontology of the praxis that entails its theoretical-argumentative course. We critically dialogue with the most current interpretations that assume the assumption of the Hegelian heritage in *The Capital*, restricted to the construction of a method of exposition and that interpret Fetishism as a phenomenological manifestation. Faced with this, we are looking at the demonstration of the influence of Hegel's Logic in the construction of Fetishism as a method of criticism of appearances. From this, Fetishism and its criticism cease to be simply the verification of an ontological process, typical of the capitalist production of goods and behaves as a logical method of exposing the essence of the production process denied in the exchange. The present work starts from the study of the evolution of the Marxian treatment of the question of Fetishism, emphasizing its transformation into a method of reflection from the encounter with the Science of Logic. In view of this objective, we will make a reconstruction Theory own appearance of the *Doctrine of Essence* of Hegel. More precisely we focus on the sections on Existence, Thing and Properties of the Second Section of the Doctrine of Essence. Then we reconstruct the parallelism of this, with the reflexive logic applied by Marx to the process of production of the merchandise in the First Chapter of *Capital*.

Keywords: Appearance; Fetishism; Hegelian Logic; Subject.

¹ Doutorando do PPG-Filosofia PUCRS. Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). <http://lattes.cnpq.br/6292695504185486>. <http://orcid.org/0000-00021817-5162>. E-mail: oscarahportales2487@gmail.com.

² Professor Programa de Pós-Graduação em Filosofia PUCRS. <https://orcid.org/0000-0002-7967-4109> CV: <http://lattes.cnpq.br/6597683266934574>. E-mail: abavaresco@puhrs.br.

Introducción

El presente trabajo evalúa la influencia de la *Ciencia de la Lógica* de Hegel, en la crítica al Fetichismo expuesta por Marx en *El Capital*. Tal crítica resulta una importante llave de lectura del conjunto de la obra marxiana y en especial de la ontología de la praxis que entraña su decurso teórico-argumentativo. El tratamiento del Fetichismo dentro de la obra marxiana ha sido objeto de un debate contemporáneo en torno al papel secundario otorgado al uso de esta categoría. Las valoraciones de la logicidad sistémica de *El Capital* situaron el fetichismo como descripción fenomenológica anexa del proceso de producción del capital. Dentro de la tradición marxista leninista fue obviado como rezago capitalista a ser superado. Al tiempo que en la tradición estructural fue analizado en tanto limitación filosófico humanista dentro del sistema lógico marxiano. Caso ejemplar, el análisis de Althusser lo obvia por ser rezago no científico del enfoque de Marx, fenómeno complementario de la forma valor³.

No obstante, el debate alemán de la década de los 60 del siglo XX rescata la centralidad de esta cuestión. Este tiene punto de inspiración en la reflexión de Adorno que analiza el fetichismo de la mercancía como proceso de subordinación abstracta de la realidad, en la colonización y reificación del territorio y del trabajo humano⁴. En su comprensión el fetichismo es parte de la imposición naturalizada de la ley del valor al control de los procesos de producción de subjetividad. Continuator de este enfoque, el movimiento de *Neue Marx-Lektüre* aporta una interpretación lógica del fetichismo, como parte del proceso de producción y no como fenómeno aislado de este⁵. Esta reconstrucción permitirá valorar el potencial crítico de la Teoría del Valor de Marx, sin el cual podría situarse en la órbita substancialista de la teoría del valor ricardiana. Elemento de vital importancia si valoramos que la determinación substancial de la economía y su relación con la política se sostuvo, en parte, en la renuncia al uso del

³ ALTHUSSER, Louis. Lire le Capital. Quadrige, Paris, 1996.

⁴ “Lo que hace intercambiable a la mercancía es la unidad del tiempo de trabajo abstracto socialmente necesario. El trabajo es abstracto porque, a través de la reducción a la unidad, se abstrae de los valores de uso y de las necesidades”. ADORNO, Theodor W. Theodor W. Adorno sobre Marx y los conceptos fundamentales de la teoría sociológica. A partir de los apuntes del seminario del semestre de verano de 1962. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 2017.p.424. Al decir de Marx: La igualdad de trabajos toto caelo [totalmente] diversos sólo puede consistir en una abstracción de su desigualdad real, en la reducción al carácter común que poseen en cuanto gasto de fuerza humana de trabajo, trabajo abstractamente humano. MARX, K. O capital: crítica da economía política. São Paulo: Boitempo. 2013.p.149.

⁵ BELLOFIORE Riccardo; REDOLFI RIVA Tommaso. The Neue Marx-Lektüre Putting the critique of political economy back into the critique of society. *Radical Philosophy* 189, jan/feb. 2015. p.24.

fetichismo como método crítico⁶. Tal déficit impidió entender la producción de valor en cuanto proceso subjetivo de producción de la objetividad humana.

Ante este contexto problemático no resulta casual la revalorización de la Teoría del Fetichismo, como centro crítico de la filosofía inmanente a *El Capital*. Esta revalorización encuentra en el estudio de los nexos entre la exposición marxiana y la *Ciencia de la Lógica* de Hegel, un centro de desarrollo indispensable. Este análisis de la obra de Marx desde la perspectiva de la *Ciencia de la Lógica* aporta a la fundamentación del fetichismo como método de crítica de la *apariencia*. Ello en su dupla función, critica del carácter aparenial de los fenómenos productivos capitalistas y de las categorías de la Economía Política⁷.

En nuestro análisis fundamentamos que la exposición marxiana de la subsunción de las relaciones de producción en las mercancías se encuentra marcadamente influenciada por la comprensión de la *Ciencia de la Lógica* de Hegel. No solo en el interés de una tesis hermenéutica sino, porque a partir de ello el fetichismo puede ser conceptualizado como método lógico de exposición del proceso social de producción. Esta distinción resulta explorable desde el examen de la *Doctrina de la Esencia* de Hegel y su influencia en la estructuración del método de *crítica de la apariencia* de Marx.

Inicialmente articularemos la evolución del tratamiento marxiano de la cuestión del fetichismo en los diversos usos del término, visando enfatizar la problematización y complejidad sistémica que cobra, al encuentro de la *Ciencia de la Lógica*, en el propio Marx. En vista de ese objetivo realizaremos una reconstrucción de la *Teoría del Aparecimiento* propia de la *Doctrina de la Esencia* de Hegel. Dada su amplitud nos centraremos en el análisis de los acápites sobre Existencia, Cosa y Propiedades de la *Sección Segunda de la Doctrina de la Esencia*. En tanto nuestro objetivo, más que explicitar la relación entre *aparecimiento* y *fetichismo*, pretende demostrar que su explicitación final es el resultado de una procesualidad reflexiva⁸. A partir de ello valoramos la lógica reflexiva que Marx aplica en la redacción del primer capítulo de *El Capital*. Orientados a demostrar el paralelismo de esta lógica argumentativa con la *teoría del aparecimiento* de Hegel. Esta valoración sería productiva a la superación de las interpretaciones que al asumir el Fetichismo desde la idea fenomenológica lo han

⁶ KOHAN, Néstor; GOPEGUI, Belén. *Nuestro Marx*. La Oveja Roja, 2013.

⁷ BACKHAUS, Hans Georg, 'On the Dialectics of the Value Form', Thesis Eleven, no. 1, 1980, pp.94–119. p.95.

⁸ MOSELEY, Fred; SMITH, Tony (Orgs.). *Marx's Capital and Hegel's Logic: a re-examination*. Leiden; Boston: Brill, 2014.

restringido a manifestación del capitalismo. Ello no ha permitido su desarrollo en tanto base de crítica de la realidad humana y más, como método de crítica de la ciencia económica y política⁹.

Fetichismo: fenómeno o modelo analítico.

La utilización del término y el tratamiento a la problemática del Fetichismo por parte de Marx aparece desde sus reflexiones de juventud. Esta se encuentra unida a la crítica de la idolatría como práctica religiosa reificante de lo humano ante el tótem religioso. El principio de crítica del Fetichismo se basa en la anteposición de la vida y la comunidad al fetiche religioso. Práctica donde el tótem religioso oculta la relación social que explota la vida humana sacrificada. Esta formulación guarda todavía la esencia de una construcción subjetiva de carácter religioso mas, enuncia la problemática de la socialidad basada en ritos de ocultación del sacrificio de la vida humana. En esta línea la imagen del Moloch ammonita aparece en su tesis doctoral de 1841, como figura idolátrica a la que son sacrificados el trabajo y vida humanas. No obstante, a partir de su utilización en 1842 hace referencia explícita a dos procesos conjuntos, es visto como resultado del trabajo humano y relación de poder autónoma sobre los cuerpos de los productores¹⁰.

En sus manuscritos de 1844, donde ya reconoce la *Lógica* de Hegel como una revolución teórica, refiere su tarea en los términos de una crítica teológica todavía por realizar. En este momento el fetichismo es valorado en tanto fenómeno de reducción de la vida humana y ocultamiento de las relaciones de trabajo. Así mismo es una tarea de transformación de esa realidad cosificada que se impone al ser humano como poder autónomo. No es esencialmente un proceso económico sino una crítica radical a las idolatrías sociales, propias de una sociedad basada en la alienación del trabajo. Podría señalarse que existe aquí una lectura de las prácticas en las que se administra y reduce el cuerpo humano en función de la obtención de lucro. Apunta Marx sobre el fetichismo:

(...) El capital muerto va siempre al mismo paso y es indiferente a la real actividad individual (...) El obrero sufre en su existencia y el capitalismo en la ganancia de su mamona inerte (...) ¹¹. La subida de los salarios despierta en

⁹ “Ahora, es llamativo el hecho de que la tradición marxista no ha seguido desarrollando esta ética del sujeto. En el posterior desarrollo del pensamiento de Marx – y sobre todo en sus análisis del fetichismo – sigue presente, pero también sin una elaboración sistemática. La razón la veo en el hecho de que progresivamente el movimiento socialista entendió el socialismo como meta definitiva de la historia y por eso concibió la transición al socialismo como una acción de transformación institucional, para la cual esta ética parecía irrelevante”. HINKELAMMERT, Franz J. Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión. San José: Arlekin, 2007.p. 33.

¹⁰ DUSSEL, Enrique. Las Metáforas Teológicas en Marx. Editorial Verbo Divino. Navarra, 1993.p.55.

¹¹ MARX, Karl. Manuscritos económicos filosófico. Edições 70. Lisboa, 1968. p.103.

los trabajadores el mismo deseo de enriquecimiento que en el capitalista, mas, sólo lo puede satisfacer mediante el sacrificio de su cuerpo y de su espíritu (...) ¹². (...) El objeto que el trabajo produce, su producto, se enfrenta a él como un ser extraño, como un poder independiente del productor. El producto del trabajo es el trabajo que se ha fijado en un objeto, que se ha hecho cósmico ¹³.

El uso de la categoría fetichismo en tanto método de crítica, se infiere ya en la *Contribución a la Crítica de la economía política* de 1859, para explicar las contradicciones que encarna el carácter dual del proceso de trabajo ¹⁴. Proceso individual que implica la represión del carácter social de los productores, consecuencia genética de la producción de mercancía que entraña la concurrencia al intercambio, de ahí que se presente como resultado de la circulación ¹⁵. La crítica antidolátrica sufre aquí un desarrollo lógico, en el que el proceso asume una exposición necesaria al propio sistema categorial que está construyéndose.

Algo que caracteriza al trabajo que crea valor de cambio es que la relación social de las personas se presenta, por así decirlo, invertida, vale decir como una relación social de las cosas [...] Si es correcto decir que el valor de cambio es una relación de personas, hay que agregar empero que es una relación oculta bajo una envoltura cósmica material ¹⁶.

Será en la redacción del Libro I de *El Capital* donde queda definido el Fetichismo como proceso de encantamiento, dualidad, subjetivación de la mercancía. Los procesos sociales de producción se invierten, a partir de una imagen cosificada, mistificada, de lo real. Esta perspectiva nos enuncia la progresión del pensamiento de Marx en el entendimiento de la dupla esencia de este fenómeno: proceso alienante del trabajo y dialéctica del pensamiento para exponer la esencia de las relaciones sociales de producción. Es ontología de la producción y dialéctica del análisis necesario de esta. El Fetichismo aborda un fenómeno de falseación de los procesos de producción, donde las relaciones de trabajo humano son cosificadas en las mercancías y estas son subjetivadas en el intercambio. Es el resultado de un proceso de síntesis que tiene en el intercambio un proceso social irreducible de negación de la diferencia. Como apunta:

¹² Ibidem. p.159.

¹³ Ibidem. p. 116.

¹⁴ RAMAS San Miguel, Clara. Tesis Doctoral. Hacia una teoría de la apariencia: fetichismo y mistificación en la crítica de la economía política de Marx. Madrid, 2015. p.126.

¹⁵ MARX, Karl. Contribução à crítica da economia política. Trad. María Helena Barreiro Alves. Martins editores. São Paolo, 1977. p. 97.

¹⁶ Ibidem. p.37.

Lo misterioso de la forma mercantil consiste sencillamente, pues, en que la misma refleja ante los hombres el carácter social de su propio trabajo como caracteres objetivos inherentes a los productos del trabajo, como propiedades sociales naturales de dichas cosas, y, por ende, en que también refleja la relación social que media entre los productores y el trabajo global, como una relación social entre los objetos, existente al margen de los productores. Es por medio de este quid pro quo [tomar una cosa por otra] como los productos del trabajo se convierten en mercancías, en cosas sensorialmente suprasensibles o sociales¹⁷.

En este momento analítico es reconocida la influencia de la lectura de la *Ciencia de la Lógica* de Hegel en la maduración del pensamiento de Marx¹⁸. La descripción del proceso de producción de la mercancía no solo describe una dialéctica en la que su carácter fetichista es una propiedad más, sino que se desarrolla genéticamente en su determinación. En esta evoluciona claramente una crítica de la *apariencia*, a partir de un método reflexivo de anteposición de *apariencia* y *esencia*. Donde la herencia hegeliana se encuentra en la comprensión de la *apariencia* como realidad, no como simple invención subjetiva¹⁹. Como era el caso de la utilización del Fetichismo para la crítica de la idolatría religiosa. El Fetichismo en Marx sería así la expresión de un fenómeno existente en la sociedad mercantil. Es un proceso real que se establece como base de una materialidad, el consumidor toma decisiones y establece relaciones materiales a partir de esto. Es una realidad, pero realidad *puesta*, que niega la esencia de sí misma, el conjunto de relaciones sociales que sustentan la abstracción en el proceso de intercambio²⁰. Este no es un problema lógico, ni moral, ni político, es esencialmente ontológico. La respuesta de Marx es la construcción de relaciones sociales donde este sistema de manifieste directamente, una subjetividad nueva.

No obstante, debemos entender también la especificidad de esta categoría como crítica reflexiva de los procesos de producción y de las categorías lógicas en que se expresan. Por ende, como lógica de exposición de esa ontología. Se constituye así en base de su constatación en el pensamiento a través de la crítica a las categorías de la Economía

¹⁷ MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. 2013.p.147.

¹⁸ ARTHUR, Christopher. La Lógica de Hegel y El Capital de Marx. Fred Moseley Editor Marx's Method in Capital, Humanities Press: New jersey. USA, 1993.

¹⁹ RAMA San Miguel, Clara. Sobre fetichismo y misticación como formas de apariencia. Una lectura de la crítica de la economía política de Marx. Eu-topías: revista de interculturalidad, comunicación y estudios europeos, ISSN 2174-8454, N°. 11, 2016.

²⁰ “De ese modo se presenta la tesis: el fetichismo de las mercancías es la forma de manifestación desfigurada de la propiedad de valor objetivo de una relación de poder y de dominación, precisamente de poder y de dominación de productores privados sobre el trabajo social”. IBER, Christian. Elementos da Teoria Marxiana do Capitalismo: um comentário sobre o livro I de O Capital de Karl Marx [recurso eletrônico. Porto Alegre, RS: Editora Fi; EdiPUCRS, 2013.p.115.

Política Inglesa. Por ello no puede interpretarse el Fetichismo solo como proceso, fenómeno social descrito tras la explicación del proceso de trabajo en la producción de mercancía. Al mismo tiempo que Marx precisa la esencia de la cosa mercancía está aplicando una doctrina reflexiva, que es también parte de un método de análisis del Fetichismo. Es así complejo separar el proceso de crítica y exposición en que las categorías se desarrollan genéticamente de la forma en que son analizadas. El propio Marx deslinda una supuesta interpretación del Fetichismo como anexo, rezago o adición aleatoria a la exposición del proceso de producción de la mercancía:

La reflexión en torno a las formas de la vida humana, y por consiguiente el análisis científico de las mismas, toma un camino opuesto al seguido por el desarrollo real. Comienza post festum [después de los acontecimientos] y, por ende, disponiendo ya de los resultados últimos del proceso de desarrollo. Las formas que *ponen* la impronta de mercancías a los productos del trabajo y por tanto están presupuestas a la circulación de mercancías, poseen ya la fijeza propia de formas naturales de la vida social, antes de que los hombres procuren dilucidar, no el carácter histórico de esas formas --que, más bien, ya cuentan para ellos como algo inmutable-- sino su *contenido*. (...) Pero es precisamente esa forma acabada del mundo de las mercancías (...) la que vela de hecho, en vez de revelar, el carácter social de los trabajos privados, y por tanto las relaciones sociales entre los trabajadores individuales²¹.

Esta explicación describe una estrategia de análisis de la *realidad puesta*, necesaria a los momentos conceptuales en los que tiene posibilidad de ser inteligible al pensamiento la esencia de la cosa mercancía. A partir de un método de análisis que cuestiona la presentación de los conceptos puestos, como se manifiestan, la demostración de su contradicción y negación²². En cada uno se distingue los momentos de negación, “subsunción” en términos de Marx, suprasunción, como resultado de una necesidad lógica de la demostración de su propia esencia. El Fetichismo explica como las categorías son puestas en la sociedad, como existen en cuanto comprensión de un proceso, mas define que no son lo que aparentan. Por ello han de sufrir un proceso reflexivo que las exponga en cuanto lo que son: relaciones sociales. Para que las categorías que desde el punto de vista formal la exponen, traigan la esencia que esta oculta, negada. Mostrar aquello que las diferencia, frente al “el economista burgués, cuyo limitado cerebro no consigue distinguir, entre forma de manifestación y lo que en ella se manifiesta”²³.

²¹ MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. 2013.p.150.

²² BAVARESCO, Agemir; LARA, Eduardo Garcia. Sistema e silogismo em *O Capital. Veritas (Porto Alegre)*, 2017, vol. 62, no 1, p.12.

²³ MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. 2013. p.643.

Es aquí donde se aprecia que en Marx el tratamiento del Fetichismo no es ya la descripción de un fenómeno. Por el contrario, en su reflexión del proceso de producción de la mercancía aplica una lógica de crítica a las apariencias categoriales. Esa lógica, que supera la formulación del Fetichismo, tiene nexos incuestionables con la herencia hegeliana. A continuación, reconstruiremos la *Teoría del aparecimiento*, en el tratamiento de la relación entre *existencia, cosa y propiedades* en el objetivo de establecer su relación con la crítica marxiana al Fetichismo.

Aparecimiento: Existencia, cosa y propiedades.

La *Doctrina de la Esencia* se dedica a un objetivo lógico esencial, la Lógica como ciencia del pensar puro, debe dar cuenta de la verdad del pensamiento. Mas, como afirma Federico Orsini en ese proceso debe expresar la inteligibilidad de todas las cosas²⁴. Donde esta indaga reflexivamente lo que hay de negación en esa realidad *puesta*. Esto significa que la Lógica no es una ciencia del pensamiento puro, ni simplemente un ejercicio del pensar sobre sí mismo, sino un medio para develar el concepto en cuanto *lo que es*. En este sentido sería para Marx la base de exposición del develamiento de las relaciones sociales, el carácter social de los procesos que han sido ocultados, negados, fantasmagorizados en objetos. El Fetichismo expone así los procesos sociales que están negados en la realidad objetual de la mercancía, el dinero y el capital, como realidades puestas. No en tanto ello es el resultado de una reflexión, de un proceso de transformación crítica del propio pensamiento, a partir de la crítica de las categorías de la Economía Política²⁵.

58

²⁴ A finalidade última de toda a Lógica não é o conceito enquanto tal (o telos da Lógica Objetiva) e sim a unidade absoluta do conceito e da objetividade e, afinal, a unidade do conceito consigo mesmo (telos da Lógica Subjetiva) ORSINI, Federico. A teoria do aparecimento na Lógica de Hegel. POA, 2019.p.3.

²⁵ Como enuncia Marx: “Podría parecer que (...) para hablar de la producción a secas deberíamos o bien seguir el proceso de desarrollo histórico en sus diferentes fases, o bien se aclara desde el comienzo que estamos ante una determinada época histórica, por ejemplo, de la moderna producción burguesa, de la cual es en realidad nuestro tema específico. Pero todas las épocas de la producción tienen ciertos rasgos en común, ciertas determinaciones comunes. La producción en general es una abstracción, pero una abstracción que tiene un sentido, en tanto pone realmente de relieve lo común, lo fija y nos ahorra así su repetición. Sin embargo, lo general y lo común, extraído por comparación, es a su vez algo completamente articulado y que se despliega en distintas determinaciones. Algunas de estas pertenecen a todas las épocas, otras son comunes sólo a algunas. Ciertas determinaciones serán comunes a la época más moderna y a la más antigua. Sin ellas no podría concebirse ninguna producción, pues si los idiomas más revolucionados tienen leyes y determinaciones que son comunes a los menos desarrollados, lo que constituye su desarrollo es precisamente aquello que los diferencia de estos elementos generales comunes”. MARX, K. Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. Borrador 1857-1858. 15ª Ed. Madrid: Siglo XXI. 1987. p.56.

Al interés de nuestra indagación resulta central fijar el momento de pasaje, del cuestionamiento de Hegel en *La Ciencia de la Lógica*, de la relación entre *fundamento* y *condición* para la *existencia*. Como resultado de la *necesidad lógica* de exponer el momento en que *la cosa* no es un objeto de reflexión, sino que emerge en su *existencia*²⁶. El inicio de la *Sección Segunda* ya nos dice cuál es la necesidad lógica, *la esencia tiene que aparecer*. Desarrollo que tiene como punto de partida la transformación del *ser* en *esencia*. Dicho pasaje nos enuncia que la simple exposición de *condición* y *fundamento* no ha hecho más que suprasumir el segundo para instaurar la necesidad lógica del *aparecimiento* de la *esencia*. El fundamento es fundamento de la *existencia*. La *existencia* es un ser puesto, ello enuncia que la reflexión deberá asumir su inmediatez, como realidad puesta.

Así, la esencia aparece (erscheint). La reflexión es el *aparecer* (Scheinen) de la esencia dentro de ella misma. Las determinaciones de esta, encerradas en la unidad, son pura y simplemente apenas como puestas, suprasumidas; o sea, ellas es la esencia inmediatamente idéntica a sí dentro de su ser puesto²⁷.

El *Erscheinen* es el resultado de un proceso de progresión en tanto unidad de la esencia con su inmediatez. La *cosa o existente* en ese momento extingue su negatividad. En tanto la cosa contiene su reflexión, el fundamento esta como suprasunción de la reflexión de la *cosa* que esta *puesta*. La extinción inicial de la negatividad hace que la *apariencia* deba completarse hasta su *aparecimiento*. El *aparecimiento* es la materialidad de un proceso reflexivo donde la *apariencia* de la *esencia* es un resultado del pensamiento. En primer lugar el *aparecimiento* es simple unidad de la esencia con la inmediatez del ser. Por ello en el *aparecimiento* primero, existente, cosa, la *esencia* no está explícitamente presente²⁸. La existencia es además *aparecimiento*, entendido en el sentido de la verdad de la *cosa en sí*. Por ello reflexiona Hegel:

La verdad del ser no es la de ser un primero inmediato, mas si de ser la esencia que surgió en la forma de la inmediatez. (...) Pues la existencia es la inmediatez que surgió del suprasumir de la mediación que relaciona a través

²⁶ IBER, Christian. Fundamento, condição e existência. Inédito. POA, 2019.p.4.

²⁷ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Ciencia Da Lógica: 2. A Doutrina da Essencia. Trad. Cristhian G. Iber; Federico Orsini. Petropolis, Rj: Vozes; Bragança Paulista, Sp: Editora Universitária São Francisco, 2017.p.133.

²⁸ IBER, Christian. A passagem para a 2ª seção da lógica da essência: o aparecimento. Inédito. POA, 2019.p.2.

del fundamento y de la condición, inmediatez que, en el surgir, suprasume justamente ese propio surgir²⁹.

Podemos adelantar que dicha lógica es identificable en Marx en el análisis del proceso de producción. Ante el *poner* inmediato de la *esencia* de la mercancía en la necesidad, advierte que esta no puede ser la esencia de la mercancía como cosa. Pues consiste en una negatividad exterior resultado de una reflexión subjetiva. El proceso de realización de la mercancía como satisfactor no está determinado. Es indispensable que la inmediatez de la mercancía sea determinada. En la línea de Hegel el saber debe asumir su falencia en cuanto al conocimiento de lo *inmediato*, que no puede ser asumido como *esencia* de la *existencia*. Contradicción que nos deja ante la *necesidad lógica* de indagar más allá de la *inmediatez* de la *existencia*. Pues lo inmediato ha negado las mediaciones y las determinaciones. En este proceso la reflexión tendría como fin de su suprasumir un resultado que es diferente del saber positivo de la *esencia*.

En el análisis de la Lógica de Hegel es importante señalar que no hay en esta comprensión un esencialismo o inmanentismo, donde la *esencia* permanecería dando condición de predicación a la *existencia*. Fundamentación en la cual *existencia* sería una falsa realidad. Por el contrario, en la *existencia* se encuentra la *esencia* en cuanto la *existencia* es su exteriorización, su venir al *aparecer*. La esencia aquí es un *fundamento* que no se diferencia de su *fundamentado*. La *existencia* es el fundamento reflexionado, es el fundamento de la esencia que se exteriorizó. Este es un elemento central para comprender, en otra llave de lectura, la evolución que a partir de la *Contribución a la crítica de la Economía Política* tiene el tratamiento de Marx sobre el Fetichismo. A partir de ese momento no es más una falsedad ideológica, propia de su etapa de crítica de la idolatría religiosa. La realidad fetichista de la mercancía, su idolatría, no demuestra o determina carácter no objetivo. En ese sentido sentencia Hegel:

Así, la existencia no debe ser tomada aquí como un predicado o una determinación de la esencia, de modo que una proposición sobre eso rezaría: “la esencia existe o tiene existencia”, mas, antes, la esencia paso para la

²⁹ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Ciencia Da Lógica: 2. A Doutrina da Essencia. Trad. Cristhian G. Iber; Federico Orsini. Petropolis, Rj: Vozes; Bragança Paulista, Sp: Editora Universitária São Francisco, 2017.p.135.

existencia; la existencia es su exteriorización absoluta, más allá de la cual la esencia no permanece atrás³⁰.

Por ello de lo que se trata es del dualismo de la *esencia*. La *esencia* como fundamento de la *existencia*, y la *esencia* como *existente*. La *existencia* tiene dentro de sí las mediaciones. Por ello guarda dentro de sí su negación y se *pone* a partir de su suprasumir, es un *existente* o *cosa*. La *esencia* es negatividad y mediación, al tiempo que la existencia es ser dentro de sí, *cosa* (*Ding*). Por ello debemos continuar el proceso de determinación de la *cosa*. La contradicción de la *existencia* en su dupla condición de relación con la *esencia* se expresa en los siguientes términos:

La existencia, en cuanto existente, esta puesta en la forma de la unidad negativa, que ella es esencialmente. Mas esa unidad negativa *es*, inicialmente, apenas una determinación *inmediata*, con eso, el uno de *algo* en general. Mas el *algo* existente es diferente del algo que *es*³¹.

Hegel distingue a continuación la *cosa de la existencia*, del *ser*, por el hecho de la primera tener dentro de sí sus *mediaciones*. Este estatus nos señala que la mediación como interioridad de la *cosa*, muestra su insuficiencia para determinarse. Debido a que esta relación de mediación con la esencia, a partir de su interioridad, marca el carácter inmediato de su mediación, su singularidad. Lo que existe en la concreción de su *reflexión* es diferente de lo *que es*. Es parte de un ser general que no ha sido expuesto desde su inmediatez. Como resultado de la reflexión de su mediación en ella misma, es solo el uno de un algo general.

La existencia tiene en ella la “*diferencia de la cosa en sí y de la existencia externa*”. Mas, no como un pasaje de una forma en otra, si no que contiene estos dos momentos como mediaciones propias. Ello sería desde el punto de vista lógico importante para analizar que la relación entre *existencia* y *esencia* no debe tomarse como un dato fenomenológico. Como una relación de identidad entre una identidad auténtica y un fenómeno falseable. Esta visión de Hegel reconoce que lo *existente* y la *cosa* son parte de una mediación de la *existencia*. En términos de Hegel:

³⁰ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Ciencia Da Lógica: 2. A Doutrina da Essencia*. Trad. Cristhian G. Iber; Federico Orsini. Petropolis, Rj: Vozes; Bragança Paulista, Sp: Editora Universitária São Francisco, 2017.p.138.

³¹ *Ibidem*.p.138.

La cosa es diferenciada de su existencia, como algo puede ser diferenciado de su ser. (...) porque la existencia tiene el momento de la mediación en ella misma (...) y la existencia como tal contiene esa propia diferenciación dentro del momento de su mediación. La diferenciación de la cosa en sí y de la existencia externa³².

Puede afirmarse que esta comprensión lógica es identificable en Marx cuando interpreta que el Fetichismo de la mercancía no es un proceso de descubrimiento de una realidad fenoménica, falsa, ideológica, proceso subjetivo que esconde una substancia verdadera. Por el contrario, desde el punto de vista de la reflexión, lo que enuncia el Fetichismo es la mediación de un proceso que es propio de la existencia de la mercancía, donde *cosa en sí* y *existencia* son momentos de un proceso inscrito en lo real.

Hegel ha demostrado la diferencia de la *existencia* y la *cosa* como partes indisolubles, relacionales, no predicativas de la existencia. Ello es un presupuesto lógico anti substancial y relacional, que aplicado a una crítica del proceso de producción podría aportar llaves de lecturas de la crítica marxiana al Fetichismo. Al demostrar esta como paso lógico donde se muestra un proceso relacional entre lo *existente* y la *existencia* como *esencia* negada en su mediación propia. Mas, cómo establecer entonces, dentro del decurso que hace *aparecer* la *esencia*, la determinación de la *cosa en sí* y su relación con la *existencia externa*. Hegel inicia con una definición:

La cosa en si es el existente como *inmediato esencial*, presente a través de la mediación suprasumida. En eso, la mediación es igualmente esencial para la cosa en si; mas esa diferencia, en esa existencia primera o inmediata, se separara en determinaciones indiferentes. Un lado, a saber. La mediación de la cosa, es su inmediatez no reflejada, por tanto, su ser en general, el cual, por estar, al mismo tiempo, determinado como mediación, es un ser ahí otro a sí mismo, múltiple dentro de sí y externo³³.

Dentro de la *cosa* se muestra la reflexión entre lo *esencial* y lo *inesencial*, como necesidad lógica para la comprensión de la *cosa en sí* y su relación con la *existencia externa*. En este análisis lo *inesencial* está referido al *ser* mediado de la *cosa*. Del cual la *cosa en sí* (inmediato esencial) es la base, no su fundamento. Precisa Hegel el estatus de la *cosa en sí*:

³² Ibidem.p.138.

³³ Ibidem.p.139.

Por eso, también la *reflexión* en cuanto *ser ahí* que se media a través del otro, cae fuera de la cosa en sí. Esa no debe tener ninguna multiplicidad determinada en sí misma, y la obtiene solamente por ser traída a la *reflexión exterior*, mas permanece indiferente frente a la multiplicidad (La cosa en sí tiene color solamente si es traída a los ojos, tiene sabor si esta traída a la nariz etc.). Su diversidad son consideraciones que otro lleva en cuneta relaciones determinadas que ese se da para con la *cosa en sí*, e que no son determinaciones propias de la misma³⁴.

Sin embargo, la determinación de esta multiplicidad exterior es una necesidad lógica de la reflexión. La *cosa en sí* no puede estar determinada por la relación de exterioridad de la cual derivaría en una multiplicidad. Es decir, la *cosa en sí*, lo inmediato esencial, no se realizaría si se tiene en cuenta su multiplicidad exterior. Por tal razón deberá determinarse su esencialidad, sus multiplicidades exteriores, acertar cuál es la condición de determinación que posibilita la relación por externalidad de las cosas con lo otras y consigo misma. Dicha reflexión es precisamente el ámbito del sujeto que se relaciona con la externalidad de estas cosas. Los productores con las mercancías como externalidades. Por tanto, emerge la necesidad lógica de la reflexión sobre la existencia de esta exterioridad múltiple y la *cosa en sí*:

Pues esa existencia es solamente externa, en la medida en que ella se relaciona con la identidad esencial como con un otro. La multiplicidad no tiene, por tanto, además de la cosa en sí, un subsistir autosubsistente propio, mas es solamente como apariencia frente a esa, en su relación necesaria con ella, como el reflejo que se rompe en ella. La diversidad está presente, por tanto, como la relación de otro con la cosa en sí; con todo, ese otro no es nada subsistente pro sí, mas es solamente como relación con la cosa en sí; al mismo tiempo, no obstante, él es solamente o repeler esa cosa; él es así, el contra choque insubsistente de sí dentro de sí mismo³⁵.

La multiplicidad de *cosas en sí*, que solo se relaciona a partir de una exterioridad no tiene un subsistir esencial en ese relacionar. Podríamos adelantar la similitud con este análisis que guarda la exposición marxiana del proceso de cambio. La diversidad de mercancías intercambiables con sus múltiples exterioridades, dependiendo de las relaciones con otras *cosas en sí*, no expresa la determinación que permita explicar su esencia y su relación con el exterior. Por tanto, continuando la reflexión hegeliana, cuál es esta condición de determinación que posibilita la relación por externalidad de las *cosas* con lo otras y consigo misma. Debemos recordar que aquí la *reflexión externa*

³⁴ Ibidem.p.139.

³⁵ Ibidem.p.142.

comporta el término de unidad de las *cosas en sí* en su externalidad. Reflexión que precisamente se constituye el ámbito del sujeto que se relaciona con la externalidad de estas cosas. En la lógica de Marx los productores con las mercancías como externalidades. Mas, estas no son determinaciones esenciales pues no expresan su esencialidad determinada. Para Hegel se resuelve en estos términos:

Ambas *cosas en sí*, las cuales deben constituir los extremos de la relación, coinciden, de facto, en un; y solamente en una *cosa en sí* que, en la reflexión externa, relacionase consigo misma, y aquello que constituye su determinación es su relación propia consigo como con el otro. Esta determinación es la *propiedad* de la cosa³⁶.

Precisamente por la *propiedad* la *cosa* se identifica como tal, una vez esta ha sido determinada. Esta se presupone como diferente de la reflexión. Es su negación. La *propiedad* es cualidad reflexionada que en su dupla condición es distinguida de la cosa y su existencia externa pero al mismo tiempo está relacionada con ella.

La *cosa en si* abstracta es ella misma, esa relación que retorna para dentro de sí a partir de otro; ella está, a través de eso, determinada en sí misma; mas su determinación es constitución, la cual, como tal, es, ella misma, determinación, y, como relacionar como el otro, no para el ser otro y está sustraída de alteración³⁷.

64

La *propiedad* es apenas una superficie en la que se realiza el *ser* de la *cosa*, mas ella no desaparece en ese devenir. Las propiedades de la cosa no son el mero resultado de la relación de externalidad con otra cosa. Por el contrario, son al mismo tiempo sus propias determinaciones. Por lo que esta puede ser entendida de una forma, lo que permite su definición en cuanto cosa. Hegel insiste en no situar la *cosa en sí* como una sustancialidad sino, como una situación que se mueve en el espacio de determinación de la *cosa*: "(...) ella no es una base sin determinación situada más allá de su existencia externa, pero si está presente dentro de sus propiedades como fundamento"³⁸.

Es interesante como el desdoblar de la *cosa* describe una pauta procesual de necesidad auto-sustentada que puede ser identificada en la descripción de Marx sobre la producción de mercancías. La *Teoría del Aparecimiento* no se detiene en este recorte

³⁶ Ibidem.p.142.

³⁷ Ibidem.p.143.

³⁸ Ibidem.p.143.

seleccionado. No obstante en él pueden identificarse elementos que aportan a una valoración del método usado por Marx. Como hemos evidenciado en Hegel la crítica a la *apariencia* y la posibilidad del pensamiento de acceder a la esencia de la realidad, se sustentan en una sólida estructura reflexiva. Esto es, la relacionalidad y auto-subsistencia genética al interior de las categorías, rechaza cualquier sistema formal que viene a intervenir la necesidad lógica del movimiento que el pensamiento debe describir.

Esta es la revolución que el joven Marx reconoce en Hegel³⁹. Como hemos señalado esta se constituye en base del cambio superador que el tratamiento del Fetichismo tiene en la redacción del *Capital* frente a los primeros abordajes del fenómeno por Marx. A continuación, nos centraremos en demostrar los nexos de la crítica de Marx al carácter fetichista de la mercancía con la lógica expuesta por Hegel en la *Teoría del Aparecimiento*. Valoraremos el desarrollo de las categorías propias de la producción de mercancía a las que somete a una reflexión que permite distinguir un método de análisis de herencia hegeliana. Al contrario de enfocarnos en el Epígrafe 4 del Capítulo 1, del Libro Primero, donde Marx expone la esencialidad del fetichismo como fenómeno.

Aparecimiento y Fetichismo como crítica de la apariencia.

En el estudio del proceso de producción de la mercancía y su carácter fetichista, Marx sigue la lógica hegeliana de diferencia entre la *esencia* y la *existencia*. En el sentido de que el conjunto de determinaciones esenciales de la cosa puede ser abstraída para ser *esencia puesta* (conocida). El estudio del *Capital* enuncia la herencia en Marx de la *Lógica de la Doctrina de la Esencia* de Hegel. En tanto la comprensión hegeliana de la *existencia*, como *esencia puesta*, no inmanente sino, resultado de la reflexión, es básica para su crítica de la visión iusnatural de las categorías de la Economía Política⁴⁰. Donde no se impone una formalización externa a la realidad sino, que su reflexión se desarrolla a través de una necesidad lógica que se evidencia en la exposición genética de las categorías. Esta exposición es movida por una formulación que expone la contradicción inherente de cada categoría. Lógica reflexiva que se evidencia en la procesualidad dialéctica con la cual Marx explica el proceso de producción de la

³⁹ MARX, Karl. Manuscritos económicos filosófico. Edições 70. Lisboa, 1968. p.103.

⁴⁰ MOSELEY, Fred; SMITH, Tony (Orgs.). Marx's Capital and Hegel's Logic: a reexamination. Leiden; Boston: Brill, 2014. p.218.

mercancía como *cosa* que es en primer lugar una cosa ante una reflexión exterior. En la exposición del proceso de producción de la mercancía inicia Marx:

Nuestra investigación, por consiguiente, se inicia con el análisis de la mercancía. La mercancía es, en primer lugar, un objeto exterior, una cosa que merced a sus propiedades satisface necesidades humanas del tipo que fueran⁴¹.

La mercancía en cuanto *cosa* material con propiedades tiene su fundamento en la satisfacción de la *necesidad*. Sin embargo luego apunta Marx que esta es solo una determinación simple pues nada nos dice de las condiciones en las cuales ella realiza esa satisfacción. En el caso de la producción se trata del sujeto que produce, el trabajo, la naturaleza y el instrumento de trabajo, así como el trabajo acumulado. Este nivel abstracto no es el histórico real. Lo cual no quiere decir que sea irreal sino, que su *esencia es puesta*, en este caso es un fenómeno, *existencia* de la cual la esencia se encuentra a un nivel más profundo de determinaciones. Objetivo para el cual Marx parte de criticar este carácter de realidad puesta de la mercancía:

Toda cosa útil, como el hierro, el papel, etc., ha de considerarse desde un punto de vista doble: según su cualidad y con arreglo a su cantidad. Cada una de esas cosas es un conjunto de muchas propiedades y puede, por ende, ser útil en diversos aspectos. La utilidad de una cosa hace de ella un valor de uso. Pero esa utilidad no flota por los aires. Está condicionada por las propiedades del cuerpo de la mercancía, y no existe al margen de ellas. El cuerpo mismo de la mercancía, tal como el hierro, trigo, diamante, etc., es pues un valor de uso o un bien⁴².

66

Por ello ante el *poner* inmediato Marx advierte que la *necesidad* no puede ser la esencia de la *mercancía* como *cosa*. Pues consiste en una negatividad exterior resultado de la reflexión subjetiva. El proceso de realización de la mercancía como satisfactor no está determinado. Es indispensable que la inmediatez de la mercancía sea determinada. En la línea de Hegel el saber debe asumir su falencia, en cuanto el conocimiento de lo inmediato no puede ser asumido como esencia de la existencia. Esa contradicción nos deja ante la necesidad lógica de indagar más allá de esa *inmediatez* de la *existencia*. Pues lo inmediato ha negado las mediaciones y las determinaciones. Proceso para el cual la reflexión tendría como fin de su *suprasumir* un resultado que es diferente del saber

⁴¹ MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. 2013.p.113.

⁴² MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. 2013.p.114.

positivo de la esencia. Es así que el saber positivo de la esencia volvería a responder por la mediación, *ir al fondo de la mediación* en palabras de Hegel. La mediación y su exposición es el momento esencial de lo *existente*. En Marx esta mediación proviene de un proceso de interacción social.

Continuando la herencia Hegeliana la evaluación de Marx expone este proceso como una realidad objetiva. No se trata de que la existencia sea una subjetividad de la cosa, ella tiene un existir real. Elemento que distingue el posicionamiento de Marx en la redacción del Capital a sus posicionamientos juveniles de análisis del Fetichismo religioso⁴³. La mercancía es la existencia y es fundamento de una esencia expuesta. No puede ser interpretada fenomenológicamente como representación de una esencia substancial que le da contenido y desde ahí la deja sin sustrato de realidad. No es un fenómeno ideológico que debe ser contestado con una búsqueda de la esencia natural del trabajo. Por el contrario, es resultado de una praxis social. Su ontológica implica esta relación esencial donde la esencia de su fundamento fue suprasumido en una reflexión.

Por tanto, hay una necesidad reflexiva de exponer la esencia de la mercancía como cosa que no se agota en su apariencia como satisfactor de necesidades. Esto es, en lógica hegeliana, exponer la distinción entre la *cosa de la existencia* y el *ser* que tiene dentro de si sus mediaciones. Marx evalúa como la mercancía, en cuanto *valor de uso* que satisface necesidades, se externaliza como *valor de cambio*. Dupla relacionalidad que expondrá las contradicciones de esta esencia puesta. Así establece la relación entre el *valor de uso* como negado y el *valor de cambio* como existente, externalidad de la esencia. En ello se encuentra también la visión hegeliana, anti-substancial y anti-predicativa de la comprensión de este proceso. Marx expone:

Este carácter suyo no depende de que la apropiación de sus propiedades útiles cueste al hombre mucho o poco trabajo. (...) Los valores de uso constituyen el contenido material de la riqueza, sea cual fuere la forma social de ésta. En la forma de sociedad que hemos de examinar, son a la vez los portadores materiales del valor de cambio⁴⁴.

El *valor de uso* no expone todas las determinaciones y se encuentra negado en la forma existente de la mercancía, *valor de cambio*. La mercancía es una cosa, como

⁴³ HENRICH, Michael. Crítica de la economía política. *Una introducción a El Capital de Marx*. Escolar y Mayo editores. 2008.p.86.

⁴⁴ MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. 2013.p.114.

negación en sí misma. Ella es una determinación inmediata de un grupo de relaciones. Es parte de un ser general que no ha sido expuesto desde su inmediatez. Al decir de Hegel, como resultado de la reflexión de su mediación en ella misma, es solo el uno de un algo general. La mercancía es un existente en el que lo que *existe* es diferente de lo que *es*. El *valor de cambio* es la existencia externa de la mercancía. Como coloca Marx:

(...) Sin embargo el valor de cambio no puede ser mas que el modo de expresión, la “forma de manifestación” [Erscheinungsform] de un contenido que de él puede ser distinguido⁴⁵.

Sin embargo, habría que determinar las múltiples *determinaciones inmediatas* de esta cosa. La cosa mercancía debe atravesar las determinaciones exteriores para mostrar, en el mismo curso reflexivo hegeliano, la diferencia entre lo *esencial* y lo *inesencial*. Marx valora la fragilidad de valorar la mercancía desde la multiplicidad exterior de los valores de cambio. La multiplicidad de características del objeto, así como del trabajo que la crea, harían inviable la realización de la mercancía que solo se realiza en el intercambio. En este caso no por una regla de formalización externa, propia de la economía política; sino porque si distinguidas por la multiplicidad concreta de los valores de uso o la abstracción de los valores de cambios, las mercancías no se realizarían en el proceso de cambio a partir de ser singularidades.

Se observa la necesidad reflexiva de identificar aquella *propiedad* que hace explícita la esencia de la cosa. Como condición de determinación entre la externalidad de la cosa mercancía con otras y consigo misma. Marx la fundamenta en el *trabajo humano indiferenciado (abstracto)*, que está negado en la externalidad de la mercancía como valor de cambio:

Examinemos ahora el residuo de los productos del trabajo. Nada ha quedado de ellos salvo una misma objetividad espectral, una mera gelatina de trabajo humano indiferenciado, esto es, de gasto de fuerza de trabajo humana sin consideración a la forma en que se gastó la misma. Esas cosas tan sólo nos hacen presente que en su producción se empleó fuerza humana de trabajo, se acumuló trabajo humano. En cuanto cristalizaciones de esa sustancia social común a ellas, son valores⁴⁶.

⁴⁵ Ibidem.p.115.

⁴⁶ MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. 2013.p.116.

Es interesante como el desdoblar de la cosa, describe una pauta procesual de necesidad auto sustentada, que puede ser identificada en la descripción de Marx sobre la producción de mercancías. Las mercancías a través de su existencia entran en el mercado para ser intercambiadas y alteradas conforme su valor. Pero el proceso de aparecimiento de su esencia como negación de sí misma no es solo un momento de reflexión exterior, sino que se desarrolla a lo largo de su determinación⁴⁷. Esta propiedad que permite el advenimiento de la esencia en la diversidad exterior de la cosa mercancía es el trabajo humano:

A primera vista, una *mercancía* parece ser una cosa trivial, de comprensión inmediata. Su análisis demuestra que es un objeto endemoniado, rico en sutilezas metafísicas y reticencias teológicas. En cuanto *valor de uso*, nada de misterioso se oculta en ella, ya la consideremos desde el punto de vista de que merced a sus propiedades satisface necesidades humanas, o de que no adquiere esas propiedades sino en cuanto *producto* del trabajo humano. (...) El carácter místico de la mercancía no deriva, por tanto, de su valor de uso. Tampoco proviene del contenido de las determinaciones *de valor*. En primer término, porque por diferentes que sean los trabajos útiles o actividades productivas, constituye una verdad, desde el punto de vista *fisiológico*, que se trata de fricciones del organismo *humano*, y que todas esas funciones, sean cuales fueren su contenido y su forma, son en esencia *gasto* de cerebro, nervio, músculo, órgano sensorio, etc., *humanos*⁴⁸.

Es este descubrimiento, que contesta las formulaciones clásicas de la Economía Política, el que da base a la formulación del Fetichismo como fenómeno de negación del trabajo y la relacionalidad humana. Marx lo sitúa como ley de la negación del trabajo vivo. Es decir, no se agota aquí la exposición del fenómeno:

Lo misterioso de la forma mercantil consiste sencillamente, pues, en que la misma refleja ante los hombres el carácter social de su propio trabajo como caracteres objetivos inherentes a los productos del trabajo, como propiedades sociales naturales de dichas cosas, y, por ende, en que también refleja la relación social que media entre los productores y el trabajo global, como una relación social entre los objetos, existente al margen de los productores⁴⁹.

Arribar a dicha conclusión será el resultado de someter a análisis reflexivo y dialectico el trabajo como propiedad. No obstante, este estudio nos ha permitido evidenciar que su exposición y crítica, es el resultado de una procesualidad reflexiva de crítica de las categorías y su apariencia, de herencia hegeliana. Al igual que en *Doctrina*

⁴⁷ HARVEY, David. Para entender O Capital. São Paolo: Boitempo, 2013. p.47.

⁴⁸ MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paolo: Boitempo. 2013.p.146.

⁴⁹ MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paolo: Boitempo. 2013.p.156.

de la Esencia esta propiedad será también llevada a sus últimas consecuencias continuando su determinación⁵⁰. No obstante, al objetivo de este análisis nos muestra que el Fetichismo, en la redacción del *Capital* no es solo una exposición fenoménica sino, un método de crítica progresiva de los procesos y categorías.

Consideraciones finales.

El presente trabajo nos ha permitido evaluar el carácter central del Fetichismo en la crítica de Marx al *Capital*. Este se desdobra como proceso de producción de subjetividad, regla social de ocultamiento de las relaciones sociales de producción de la vida. Su crítica en la redacción final del *Capital* asume el fetichismo no como falsedad idolátrica sino como proceso ontológico de negación del otro y su antagonismo.

Al mismo tiempo en el presente se articuló una búsqueda de los elementos analíticos que la Teoría del Aparecimiento de Hegel aporta a una crítica de la *apariencia*. En ella se percibe una lógica reflexiva basada en una necesidad lógica auto-subsistente. La misma supone un análisis crítico de las categorías a partir de su desarrollo genético movidas por la contradicción que le es propia. Ello deslinda cualquier reducción de lo real a un formalismo lógico. Por el contrario, supone la producción de un pensamiento que al tiempo que se piensa a sí mismo, piensa la realidad.

Análisis a partir del cual evidenciamos la presencia de esta herencia lógica en la exposición de Marx del proceso de producción de la mercancía. Este aplica una lógica reflexiva al proceso de producción de la mercancía. Sin su comprensión el Fetichismo queda reducido a una explicitación fenomenológica de un proceso capitalista. En sentido contrario hemos valorado como evidenciando la herencia hegeliana, puede valorarse este como método de crítica de la *apariencia*. El mismo permite su desarrollo como medio de reflexión crítica tanto del propio pensamiento como de los procesos de negación subjetiva propia de la reproducción del capital. Al mismo tiempo supone una lógica reflexiva aplicable, en su dimensión crítica, a los procesos de producción de subjetividad. Con ello aportaría a una crítica de los determinismos económico-productivos de una parte de la tradición marxista y del modelo neoliberal dominante.

⁵⁰ MOSELEY, Fred; SMITH, Tony (Orgs.). *Marx's Capital and Hegel's Logica reexamination*. Leiden; Boston: Brill, 2014. p.224.

Bibliografía.

ADORNO, Theodor W. Theodor W. Adorno sobre Marx y los conceptos fundamentales de la teoría sociológica. A partir de los apuntes del seminario del semestre de verano de 1962. **Constelaciones**. Revista de Teoría Crítica, 2017, vol. 8, no 8-9, p. 419-430.

ADORNO, Theodor W. Sobre Marx y los conceptos fundamentales de la teoría sociológica. A partir de los apuntes del seminario del semestre de verano de 1962. En: HANS-GEORG BACKHAUS en un apéndice a su obra **Dia-lektik der Wertform. Untersuchungen zur marxschen Ökonomiekritik**. 2ª ed., Freiburg i.Br.: çaira, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Lire le Capital**. Quadrige, Paris,1996.

ARTHUR, Christopher. **La Lógica de Hegel y El Capital de Marx**. Fred Moseley Editor Marx´s Method in Capital, Humanities Press: New jersey. USA, 1993.

BACKHAUS, H. -G. On the Dialectics of the Value-Form. **Thesis Eleven**.1980.

BAVARESCO, Agemir; LARA, Eduardo Garcia. Sistema e silogismo em O Capital. **Veritas** (Porto Alegre), 2017, vol. 62, no 1, p. 187-202.

BELLOFIORE Riccardo; REDOLFI RIVA Tommaso. The Neue Marx-Lektüre Putting the critique of political economy back into the critique of society. **Radical Philosophy**. jan/ feb 2015.

DUSSEL, Enrique. **La producción teórica de Marx**. Un comentario a los Gundrisse. 2da. Ed. Siglo XXI Editores. 1991.

_____. Las Metáforas Teológicas en Marx. Editorial Verbo Divino. Navarra, 1993.

HARVEY, David. **Para entender O Capital**. São Paolo: Boitempo, 2013.

HEGEL Georg Wilhelm Friedrich. **Ciencia Da Lógica: 2. A Doutrina da Essencia**. Trad. Cristhian G. Iber; Federico Orsini. Petropolis, Rj: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2017.

HENRICH, Michael. **Crítica de la economía política**. Una introducción a El Capital de Marx. Escolar y Mayo editores. 2008.

HINKELAMMERT, Franz J. **Hacia una crítica de la razón mítica**. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión. San José: Arlekin, 2007.

IBER, Christian. **Elementos da Teoria Marxiana do Capitalismo**: um comentario sobre o livro I de O Capital de Karl Marx. Porto Alegre, RS: Editora Fi; EdiPUCRS, 2013.

_____. **Fundamento, condição e existência**. Inédito. POA, 2019.

_____. **A passagem para a 2ª seção da lógica da essência**: o aparecimento. Inédito. POA, 2019.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 51 - 72
--------------------------	-------	-------	------------------------	------------

KOHAN, Néstor; GOPEGUI, Belén. **Nuestro Marx**. La Oveja Roja, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos económicos filosófico**. Edições 70. Lisboa, 1968.

_____. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política**. Borrador 1857-1858. 15ª Ed. Madrid: Siglo XXI. 1987.

_____. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. 2013.

MOSELEY, Fred; SMITH, Tony (Orgs.). **Marx's Capital and Hegel's Logic**: a re-examination. Leiden; Boston: Brill, 2014.

ORSINI, Federico. **A teoría do aparecimento na Lógica de Hegel**. POA, 2019.

RAMAS San Miguel, Clara. Tesis Doctoral. **Hacia una teoría de la apariencia**: fetichismo y mistificación en la crítica de la economía política de Marx. Madrid, 2015.

_____. Sobre fetichismo y mistificación como formas de apariencia. Una lectura de la crítica de la economía política de Marx. **Eu-topías**: revista de interculturalidad, comunicación y estudios europeos, ISSN 2174-8454, N° 11, 2016.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TECNOLOGIA NO PROCESSO DE TRABALHO E DE VALORIZAÇÃO DO VALOR COM BASE EM MARX

Maria Artemis Ribeiro Martins¹
Eduardo Ferreira Chagas²

Resumo:

Este artigo apresenta considerações gerais acerca da questão da tecnologia em Marx, bem como o papel que ela exerce no processo de trabalho e no processo de valorização do valor. Trata-se de uma investigação teórica e bibliográfica, desenvolvida sobre as produções e a dialética marxianas. Consideramos, a partir das elaborações realizadas, que, no capitalismo, a tecnologia está diretamente relacionada à divisão social do trabalho; que ela contribui para a fragmentação da autoatividade humana e para a separação entre trabalho manual e intelectual, submetendo as capacidades físicas e intelectuais aos interesses do capital. Essa separação resulta no domínio técnico como fator predominante de acesso e apreensão da população trabalhadora, possibilitando a exploração do trabalho e, por conseguinte, o crescimento do excedente da produção – a acumulação do capital.

Palavras-chave: Capital. Tecnologia; Processo de Trabalho; Valorização do Valor.

CONSIDERATIONS ON TECHNOLOGY IN THE WORK PROCESS AND VALORIZATION OF VALUE

Abstract:

This article presents general considerations about the question of technology in Marx, as well as the role it plays in the work process and the process of valorization of value. It is a theoretical and bibliographical investigation, developed on the Marxian productions and dialectic. We consider, from the elaborations carried out, that, in capitalism, technology is directly related to the social division of labor; that it contributes to the fragmentation of human self-activity and the separation between manual and intellectual work, subjecting physical and intellectual capacities to the interests of capital. This separation

73

¹ Mestra e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC) e Pedagoga (UECE). Pesquisadora do Grupo de Estudos Marxistas (GEM/UFC/CNPq). Pesquisadora do Centro de Estudos Políticos e Sociais (CENTELHA/IFCE/CNPq). Professora de Fundamentos de Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Email: artemismartins@yahoo.com.br.

² Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 1989), Mestrado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1993), Doutorado em Filosofia pela Universität von Kassel (KASSEL, ALEMANHA, 2002) e Pós-Doutorado em Filosofia pela Universität Münster (Alemanha) (2018-2019). É Professor efetivo (Associado) do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FAGED - UFC. Coordenador do Grupo de Estudos Marxistas – GEM –, vinculado ao Eixo Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FAGED- UFC. Atualmente, é Pesquisador Bolsista de Produtividade do CNPQ, é membro da Internationale Gesellschaft der Feuerbach-Forscher (Sociedade Internacional Feuerbach) e dedica suas pesquisas ao estudo da Filosofia Política, da Filosofia de Hegel, do Idealismo Alemão e de seus críticos Feuerbach, Marx, Adorno e Habermas. E-mail: ef.chagas@uol.com.br. Academia.edu: <https://ufc.academia.edu/EduardoFChagas>. Homepage: www.efchagas.wordpress.com Editor da Revista Dialectus (<http://periodicos.ufc.br/dialectus>) (<http://www.revistadialectus.ufc.br/index.php/RevistaDialectus/about/editorialPolicies#sectionPolicies>). C.V (Lattes): <http://lattes.cnpq.br/2479899457642563>. (<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4794196Y0>). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1957-6117>. Canal Eduardo Chagas no YouTube <https://www.youtube.com/channel/UCx4G8MH51hFuGYvoBguhHbQ>.

results in the technical domain as the predominant factor of access and apprehension of the working population, enabling the work exploitation and, therefore, the growth of the production surplus - the accumulation of capital.

Keywords: Capital. Technology. Work process. Valorization of value.

Introdução

A produção capitalista, como uma relação social historicamente determinada, abrangente, mas não absoluta, tem o trabalho como germe do seu processo de desenvolvimento. Não obstante, para se desenvolver, o capital necessita de dois atores sociais a partir dos quais sua reprodução ampliada se concretiza: o primeiro, o capitalista, que personifica os meios de produção e de subsistência. O segundo, o trabalhador livre e despossuído de ambas as coisas³. Mas para que a existência desses sujeitos se consolidasse historicamente como um processo hegemônico, foi necessária a dissolução das relações que possibilitavam aos trabalhadores atuarem como dirigentes do seu processo de trabalho⁴. Entre elas, a desvinculação com a terra. Dissipou-se a unidade natural do trabalho com seus pressupostos objetivos, do indivíduo como “*senhor das condições de sua realidade*”, como proprietários comuns que estabeleciam uma relação natural com a produção material da vida⁵.

O capital também dissolveu as relações em que os trabalhadores eram proprietários dos instrumentos de seu trabalho. Aqui, podemos incluir como instrumentos certas habilidades e conhecimentos especializados, uma vez que o saber, o domínio da técnica, também possibilita a renovação do processo produtivo⁶. Ou seja, foi suprimido um conjunto de relações em que os saberes referentes à produção eram coletivizados entre os produtores. Destituiu-se, por conseguinte, os contextos em que esses produtores eram possuidores dos meios de subsistência fundamentais à sua manutenção durante o processo produtivo. Por fim, foram superadas, ainda que desigualmente, as relações que faziam dos trabalhadores partes objetiva da produção (como o trabalho escravo e servil)⁷. Tal superação tem a ver com o fato de que, no capitalismo, é o trabalho assalariado o elemento *sine qua non* da produção e valorização

³ MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 786.

⁴ Ibidem, p. 831.

⁵ MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 388.

⁶ Ibidem, p. 491.

⁷ Ibidem, p. 490.

do valor. Apesar de que o trabalho, obviamente, não existe fora e nem apartado da existência de quem o realiza, destacamos que o capital explora e se apropria do trabalho produtivo, da capacidade de trabalho e não, diretamente, dos seus produtores⁸. O trabalhador livre e despossuído de qualquer propriedade, dos meios de produção e de subsistência, é obrigado a vender sua capacidade (força) de trabalho no mercado de capitalistas. Acrescentamos, destarte, que essa nova condição da população trabalhadora, combinada à destruição das formas de produção mais arcaicas, pré-capitalistas, foi, ao mesmo tempo, pressuposto e produto da relação social que então se tornava hegemônica. Para tal, a ação dos capitais individuais concorrendo entre si no mercado⁹, o poder político dos capitalistas pela via do Estado e o ordenamento jurídico¹⁰ cumpriram papéis fundamentais.

Para operar as transformações que estão sempre direcionadas ao seu impulso por autovalorização, o capital lança mão de sua potência abrangente. Assim, ele alia a tendência ao aumento de sua composição orgânica ao desenvolvimento das forças produtivas, como a tecnologia, a fim de efetivar o objetivo da reprodução capitalista – que é a valorização do valor. No capitalismo, a tecnologia, e, por conseguinte, o domínio da técnica, têm como horizonte atender a este objetivo do capital, a acumulação, ou seja, valorizar valor, em detrimento de respostas às necessidades sociais gerais que são, em sua grande maioria, da população trabalhadora. Sobre essas questões e demais relacionadas discorreremos a seguir.

75

1 - A Tecnologia sob o Prisma do Materialismo Histórico-Dialético

O tema da tecnologia, embora de grande relevância e o papel que ela cumpre como catalisadora da reprodução capitalista, não aparece de modo sistemático, conciso e acabado nos escritos de Marx, mesmo na densa elaboração de sua crítica da economia política. Contudo, a partir de um exercício de imersão nas ideias do autor, é possível identificar a questão da tecnologia perpassando o conjunto de sua obra. Desta maneira, entendemos que, em Marx, ela ocorre como uma combinação entre o

⁸ Ibidem, p. 494.

⁹ MARX, Karl. Op. cit., p. 832.

¹⁰ No capítulo 24 do Livro primeiro d’**O Capital**, Marx expõe diversas aplicações de legislações pelo Estado a fim de favorecer a expropriação violenta da terra, de propriedades, bem como a criminalização da pobreza e da organização de trabalhadores. Além disso, revela-se também o papel do Estado na criação e ampliação do sistema da dívida pública e internacional de crédito.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 73 - 92
--------------------------	-------	-------	------------------------	------------

desenvolvimento histórico¹¹, o conhecimento científico¹² e o domínio técnico¹³, uma vez que essa temática está sempre presente como um fator simultâneo e inerente às transformações sociais.

Do ponto de vista do desenvolvimento histórico, este diz respeito à totalidade que envolve a vida social: o modo de produção vigente, a política, a ideologia e a cultura em geral. O conhecimento científico se refere à racionalidade, ao conjunto de saberes historicamente produzidos e acumulados, verificáveis e sistematizados. Por fim, o domínio técnico compreende o conjunto de informações e procedimentos para a execução e a gestão do processo de trabalho. Assim, conforme as proposições do autor, a tecnologia é parte do processo de trabalho e da acumulação do capital, da contradição entre capital e trabalho, ou seja, um elemento constitutivo do modo de produção capitalista. Portanto, compreendemos que, em Marx, o desenvolvimento tecnológico está diretamente ligado ao desenvolvimento da sociabilidade, em nosso caso, burguesa, isto é, da sociedade capitalista¹⁴.

Por esse viés, verificamos que, em Marx, a tecnologia consiste em um produto histórico, situada sempre dentro de um determinado modo de produção e na dinâmica social. Tal como “*quando se fala de produção, sempre se está falando em um determinado estágio do desenvolvimento social – da produção de indivíduos sociais*”¹⁵, assim ocorre à tecnologia. Demarcar esse aspecto é essencial, haja vista a massificação e as narrativas que rodeiam essa temática, como o falseamento por uma suposta neutralidade política da tecnologia, bem como sua autonomia diante dos interesses econômicos. Marx, ao enfatizar que “*fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão unha e dente*”¹⁶, deixou pistas sobre como os aportes científicos, as práticas

¹¹ O termo “desenvolvimento histórico”, utilizado no decorrer deste trabalho, refere-se às transformações e aspectos relacionados ao contexto social, à política e à economia, portanto, às relações de produção vigentes.

¹² Apenas para subsidiar esta exposição, fazemos o recorte do conhecimento científico como referência à produção teórica em geral, nas diversas áreas do conhecimento que envolvem a natureza e a sociedade. Ressaltamos que, na perspectiva dialética e da qual buscamos aporte, tal separação não ocorre na realidade do tecido social.

¹³ Por técnica entendemos a tecnologia objetivada, ou seja, atos e ações produtivas – o produtivo aqui não considera as determinações do modo de produção capitalista, mas a produção de valores de uso em geral. O domínio técnico, inferimos, revela o grau da apropriação tecnológica de certos grupos sociais. Ambos estão dialeticamente relacionados ao desenvolvimento histórico e ao conhecimento científico.

¹⁴ MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 583.

¹⁵ Ibidem, p. 41.

¹⁶ Ibidem, p. 47.

sociais e os procedimentos técnicos designados para uma determinada ação, ou seja, as tecnologias, são importantes sinalizadores e revelam as características do grau de desenvolvimento de uma dada sociedade e as relações de poder que a permeiam, ou seja, da dinâmica da luta de classes.

Por isso, a dimensão quantitativa e a eficácia (intensidade) com que o capital está desenvolvido com o capital fixo indica o grau em que o capital está desenvolvido como capital, como o poder sobre o trabalho vivo, e em que submeteu a si o processo de produção como um todo. Inclusive no sentido de que o capital fixo expressa a acumulação das forças produtivas objetivadas e igualmente do trabalho objetivado¹⁷.

Pensada como tal, a tecnologia não deve ser, então, compreendida em si mesma, sob recortes e experiências pontuais, mas na complexa trama do processo em que ela é produzida. Assim como ocorre às diversas esferas da vida, a produção tecnológica está circunscrita no plano do real, em suas possibilidades históricas e no contexto geopolítico, ou seja, mediada por fatores da realidade social. Deste modo, se entendemos a tecnologia como resultado histórico de um processo de produção, consideramos o fato de que ela contém em seu corpo componentes que tornam possível reconstituir os meios com os quais foi produzida e as condições sociais desses meios, decompondo-a até alcançarmos a origem desse processo. Esse movimento de decomposição e reconstituição do objeto aponta não apenas tais meios, as matérias-primas a partir das quais ele foi constituído, mas também revela como se articulam às características culturais, políticas e econômicas da vida social. A tecnologia aparece, sob essa ótica, como uma resposta teórico-prática, historicamente viável, direcionada aos dilemas que se apresentam na realidade imediata e previsível. Até mesmo os acasos da produção tecnocientífica, que não correspondem ao grosso da sua produção, só ganham expressão na medida em que as condições objetivas e subjetivas em que ocorrem estão desenvolvidas, suficientemente, para atribuir-lhes significado e funcionalidade – nos moldes da economia política, valor de uso e valor.

Sob esse aspecto, a apropriação do trabalho pelo capital também adquire na maquinaria uma realidade imediata: por um lado, é a análise originada diretamente da ciência e a aplicação de leis mecânicas e químicas que possibilitam à máquina executar o mesmo trabalho anteriormente executado por um trabalhador. Contudo, o desenvolvimento da maquinaria por essa via só ocorre quando a grande indústria já atingiu um estágio mais elevado e o

¹⁷ Ibidem, p. 583.

conjunto das ciências já se encontra cativo a serviço do papel capital; por outro lado, a própria maquinaria existente já proporciona elevados recursos. A invenção torna-se então um negócio e a aplicação da ciência à própria produção imediata, um critério que determina e solicita¹⁸.

O capital – como relação social – tem a tendência a abranger todas as esferas da produção material da vida. Evidentemente, isso inclui a tecnologia. Sob a lupa do materialismo histórico-dialético, a tecnologia consiste num campo sistematizado do desenvolvimento histórico, do conhecimento científico e do domínio técnico; ela é determinada pelas condições materiais – o que inclui a forma como se dá a distribuição do capital no conjunto da sociedade¹⁹. Isso lhe confere certa especificidade em meio à generalidade. Contudo, a natureza particular da tecnologia no contexto do modo de produção capitalista não subtrai seu caráter universal, pois o desenvolvimento das ferramentas de trabalho, dos procedimentos e das técnicas para sua execução, são fatores intrínsecos ao próprio desenvolvimento da humanidade, portanto, expressa o grau de desenvolvimento da sociedade. Identificar as mediações que perpassam o desenvolvimento tecnológico em cada sociedade nos permite concluir que a tecnologia, em sua plenitude, não é produzível sob quaisquer condições. A universalidade da tecnologia não pode ser concebida numa dimensão exclusivamente formal, abstrata, mas em sua efetividade, pela concretização na realidade que, como apontamos acima, é multideterminada. As especificidades da formação social de cada país, a maneira como essas sociedades se interconectam – em virtude da tendência totalizante e globalizadora do capital –, a forma como o capital está distribuído socialmente, são fatores que fazem da tecnologia uma ferramenta, uma determinação, universal. E à medida em que esses fatores se combinam de modo desigual, também é desigual o desenvolvimento tecnológico.

O mesmo interesse que, na metrópole, leva o sicofanta do capital, o economista político, a tratar teoricamente o modo de produção capitalista com base em seu oposto, leva-o aqui *to make a clean breast of it* [a falar sinceramente] e a proclamar em alto e bom tom a antítese entre os dois modos de produção. Para tanto, ele demonstra como o desenvolvimento da força produtiva social do trabalho, a cooperação, a divisão do trabalho, a aplicação da maquinaria em larga escala etc. são impossíveis sem a expropriação dos

¹⁸ Ibidem, p. 587.

¹⁹ ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. São Paulo: Boitempo, 2015, p. 178-179.

trabalhadores e a correspondente metamorfose de seus meios de produção em capital²⁰.

A tecnologia como resultado da produção material da vida, portanto, síntese entre o particular e a totalidade, produto do desenvolvimento histórico da humanidade e das contradições que envolvem esse processo, apresenta um duplo aspecto. O primeiro, como uma categoria genérica, como um complexo dinâmico e multideterminado, uma *série infinita*²¹ de apreensões sobre os diversos campos do conhecimento e da vida social – que combinam as leis naturais e os dilemas da realidade. Tal complexo tem como finalidade mediar a ação humana sobre a natureza e a sociedade, ou seja, subsidiar o ato produtivo²², conferir ao trabalho e às transformações que dele derivam uma racionalidade. Nesse sentido, a tecnologia corresponde a um conjunto de elaborações teóricas e operações técnicas que, necessariamente, determinam as relações sociais de produção, as diversas esferas da vida, ao mesmo tempo que por elas é determinado. A cada período, é enriquecida e se complexifica, incorporando novos saberes e as demandas de uma época à produção tecnológica e ao domínio técnico acumulados. Sob essa perspectiva, a tecnologia expressa seu caráter de universalidade histórico-natural e mediadora da autoatividade humana.

Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, (...), mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado²³.

Não obstante seu caráter universal, o capital nega essa generalidade da tecnologia quando a torna um mecanismo de dominação e de realização dos interesses das elites políticas e econômicas, perpetuando a exploração do trabalho e a opressão da maioria da população. Partindo da premissa de que ela é uma combinação entre o desenvolvimento histórico, o conhecimento científico e o domínio técnico, ou seja, um

²⁰ MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 835-836.

²¹ ENGELS, Friedrich. Op. cit., p. 80.

²² Ato produtivo deve ser entendido aqui em sua generalidade, independentemente de determinações do modo de produção capitalista. Um exercício análogo ao que Marx faz para desenvolver a categoria trabalho, inicialmente, de modo abstrato e perpassando diversas formas históricas.

²³ MARX, Karl; ENGELS Friedrich **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 43.

produto que expressa as contradições da vida social, a tecnologia é subsumida às relações de poder e de dominação. Na afirmativa de Marx sobre que “*as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes*”²⁴, é possível localizar a questão tecnológica a esse campo hegemônico. No caso desta discussão, cujo modelo de sociabilidade tomada para análise é a burguesa, podemos concluir que a classe dominante de nosso tempo, as elites capitalistas, atua objetiva e subjetivamente para negar de maneira sistemática a tecnologia em seu aspecto genérico, como totalidade dos construtos históricos, científicos e técnicos, às massas da população que, majoritariamente, são compostas pela classe trabalhadora.

A burguesia atua para cercear a população trabalhadora em direção ao desenvolvimento de uma tecnologia que favoreça a perpetuação das condições que possibilitem sua posição como classe dominante. À massa de trabalhadores é designado o acesso parcial à produção tecnológica que, de modo geral e predominante, fica restrito ao domínio da técnica para o fim estrito da reprodução do capital. Contudo, essa negação não se dá de maneira aparente, mas, mediada pela política, como um acesso abstrato que autoriza formalmente a apropriação tecnológica ao passo que mistifica as contradições sociais, ou seja, concede às massas a liberdade para se apropriarem da tecnologia, no entanto, sem possibilitar as condições reais para isso. Logo, no capitalismo a tecnologia, em seu caráter de universalidade, é asfixiada pelo estabelecimento da propriedade privada, pela naturalização da opressão e da exploração do trabalho e da desigual distribuição do capital. Não obstante, ela incorpora como parte de seu escopo as relações de dominação entre classes e de uma sociedade sobre a outra²⁵.

O duplo aspecto da tecnologia, a perda de seu caráter universal em virtude da dominação como fator predominante, reforça a compreensão de que, no capital, ela se consolida como um elemento articulado às condições de produção da vida material, às possibilidades teóricas e históricas bem determinadas. Essa constatação nos faz crer que a universalização da tecnologia não ocorre, portanto, a partir de sua lógica intrínseca, por sua potência abrangente em si. E se à maioria da população ela permite o domínio técnico, à classe dominante é permitida a apreensão do conjunto de fatores que a complexificam: o desenvolvimento histórico e o conhecimento científico – e,

²⁴ Ibidem, p. 47.

²⁵ MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 100.

evidentemente, a apropriação de seus respectivos produtos. Portanto, para realizá-la como uma determinação universal, antes, é preciso criar outro processo de universalização que só pode se dar por transformações na esfera política, social e econômica. Tal mudança não pode ser concretizada na sociabilidade burguesa, haja vista esta ser uma sociedade formal, de abstrações, onde nem o homem e nem as forças da natureza são efetivados. Deste modo, tratar a tecnologia no contexto de nosso tempo, requer a compreensão de que, predominantemente, ela ocorrerá de modo parcial, submetida às determinações da contradição entre capital e trabalho e do processo geral da reprodução capitalista.

2 - A Tecnologia e o Domínio da Técnica no Processo de Valorização e de Acumulação

O objetivo e o impulso da produção capitalista, como assinalado por Marx, é a autovalorização do valor. A partir desse pressuposto, é importante ressaltar alguns aspectos do caráter histórico e dialético dessa forma de produção, pois, para efetivar sua finalidade, é necessário que a utilização da força de trabalho, que é o tempo gasto do próprio trabalho²⁶, transforme valores de uso em valor: ou seja, em produtos trocáveis, as mercadorias. A condição do processo de trabalho²⁷, na produção capitalista, que é a produção generalizada de mercadorias, é que ele seja, ao mesmo tempo, um processo de valorização: *“assim como a própria mercadoria é unidade de valor de uso e valor, seu processo de produção tem de ser a unidade de processo de trabalho e processo de formação de valor”*²⁸. Sobre isso, Marx ressalta que, no capitalismo, o processo produtivo deve acontecer como unidade entre o processo de trabalho e a formação de valor²⁹. Outrossim, dada seu impulso por acumulação desmedida, aos capitalistas importa formar não apenas valor de uso, e, sim, mais-valor: *“os valores de uso só são produzidos porque e na medida em que são o substrato material, os suportes do valor*

²⁶ MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 255.

²⁷ “O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação das necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular de vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais”. (MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 261).

²⁸ Ibidem, p. 263.

²⁹ Ibidem, p. 273.

de troca. (...). não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor³⁰”.

O processo de valorização do valor pressupõe um determinado grau de desenvolvimento do processo de trabalho, o que também o qualifica como um resultado histórico da apreensão da tecnologia o domínio técnico. A ação humana sobre a natureza (que não se restringe à alteração imediata dos elementos naturais), gera uma relação dialética de transformação entre o homem e o meio. Isso não se dá sempre sob as mesmas formas ou a mesma intensidade. À medida em que se modifica e se desenvolve a produção capitalista, modifica-se também a tecnologia e o processo de trabalho, logo, o processo de valorização do valor. Mas, apesar dessas mudanças, as leis da reprodução social do capital permanecem predominantes, portanto, submetem a vontade, a finalidade e o modo da atividade humana à lógica da acumulação capitalista por meio da exploração do trabalho, do trabalho assalariado³¹. E, para perpetuar a exploração do trabalho e o assalariamento, do desenvolvimento tecnológico, à classe trabalhadora, predomina o aspecto do mero domínio da técnica³².

As transformações tecnológicas, que estão profundamente interligadas ao processo de trabalho (incluindo a intensidade e a forma como a força de trabalho é utilizada), pressupõem a transformação, entre outras, dos meios de trabalho, o que demanda certo desenvolvimento técnico. Essas alterações, a capacidade de criar e de adaptar ferramentas, são fruto do movimento histórico da humanidade. Logo, os meios de trabalho evidenciam e distinguem o grau de desenvolvimento das forças produtivas, bem como as condições, em que ocorre o trabalho social, demarcam o tipo de sociedade de uma determinada época³³. Para Marx: “*os meios de trabalho de natureza mecânica são muito mais determinantes na informação sobre uma época social de produção do que os meios de trabalho que apenas comportam o objeto (tubos, barris, jarros, etc.)*”³⁴. Portanto, assim como acontece com o processo de trabalho, as transformações da tecnologia e da técnica também possuem determinações históricas.

A tecnologia interfere na atividade humana que transforma o objeto segundo uma finalidade prévia e, mediada pelo domínio técnico, é interposta pelos meios de

³⁰ Ibidem, p. 263.

³¹ Ibidem, p. 256.

³² Ibidem, p. 255.

³³ Ibidem, p. 257.

³⁴ Ibidem, p. 257-258.

trabalho. No resultado dessa transformação, está o processo de *trabalho cristalizado* – que não é apenas resultado de um processo anterior, mas, também, condição para os trabalhos subsequentes³⁵. O objeto de trabalho, convertido em valor de uso, contém o trabalho que a ele foi incorporado (absorvido) durante essa transformação, e não somente esta, mas todos os processos de trabalho anteriores, ao mesmo tempo em que o trabalho se objetiva na finalização do processo, o trabalho passado³⁶.

Com exceção da indústria extrativa, cujo objeto de trabalho é dado imediatamente pela natureza, tal como a mineração, a caça, a pesca etc. (a agricultura, apenas na medida em que, num primeiro momento, explora a terra virgem), todos os ramos da indústria manipulam um objeto, a matéria-prima, isto é, um objeto de trabalho já filtrado pelo trabalho, ele próprio produto de um trabalho anterior, tal como a semente na agricultura. Animais e plantas, que se costumam considerar como produtos naturais, são, em sua presente forma, não só produtos do trabalho, digamos, do ano anterior, mas o resultado de uma transformação gradual, realizada sob controle humano, ao longo de muitas gerações e mediante o trabalho humano³⁷.

As matérias-primas, os meios de trabalho e os produtos adquirem essas respectivas caracterizações conforme a função que desempenham no processo produtivo, o que também determina seus valores de uso³⁸. Mas “*o trabalho vivo tem de apoderar-se dessas coisas e despertá-las do mundo dos mortos, convertê-las de valores de uso apenas possíveis em valores de uso reais e efetivos*”³⁹. Uma demonstração da fetichização do processo de trabalho, quando Marx atribui aos trabalhadores o protagonismo na produção da riqueza, visto que é o trabalho vivo o que permite gerar mais-valor. É o trabalho vivo, a força humana criadora no metabolismo social, que permite a movimentação e a transformação das coisas sob mediação da técnica, uma vez que “*tocadas pelo fogo do trabalho, (...), animadas pelas funções que, (...), exercem no processo laboral, elas serão, (...), elementos constitutivos de novos valores de uso, de novos produtos*”⁴⁰.

A dialética no processo de trabalho evidencia-se, entre outros, no fato de que esse processo (que produz mercadorias) é, ao mesmo tempo, produção e consumo. O trabalho produtivo consome elementos materiais como meios de subsistência tanto do

³⁵ Ibidem, p. 258-259.

³⁶ Ibidem, p. 258.

³⁷ Ibidem, p. 259.

³⁸ Ibidem, p. 260.

³⁹ Ibidem, ibidem.

⁴⁰ Ibidem, ibidem.

trabalho como da força ativa de trabalho – diferente do consumo individual, que é voltado, especificamente, para a manutenção do indivíduo vivo. Para Marx “*o produto do consumo individual é, por isso, o próprio consumidor, mas o resultado do consumo produtivo é um produto distinto do consumidor*”⁴¹. Ademais, a produção também é consumo quando o capitalista consome a força de trabalho dos produtores, além dos produtos do seu trabalho. E não o faz de qualquer modo: trata-se de uma ação planejada, qualificada, que pressupõe o uso de determinadas tecnologias, seja na realização do trabalho em si, seja na forma como o capitalista se apropria dos resultados desse trabalho, os mecanismos com os quais gerencia a exploração do trabalho para obter mais-valor⁴².

A produção capitalista não estabelece critérios quanto aos tipos dos produtos do processo de trabalho, desde que estes resultem, necessariamente, na valorização do valor. Para isso, é preciso que esses produtos sejam valores de uso, e, que o tempo de trabalho empregado à sua produção seja compatível com as condições sociais predominantes, ou seja, que esteja dentro do intervalo do tempo de trabalho social médio⁴³, pois “*apenas o tempo de trabalho socialmente necessário é computado na formação do valor*”⁴⁴. A delimitação desse tempo social médio se faz imprescindível porque é a partir dele que é demarcada a linha tênue do valor, ou melhor, o ponto a partir do qual inicia o processo de valorização do valor.

Ora, se compararmos o processo de formação de valor com o processo de valorização, veremos que este último não é mais do que um processo de formação de valor que se estende para além de certo ponto. Se não ultrapassa o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um novo equivalente, ele é simplesmente um processo de formação de valor. Se ultrapassa esse ponto, ele se torna processo de valorização⁴⁵.

No processo de valorização do valor, o domínio técnico que, embora fragmentado da tecnologia em seu complexo de conhecimentos científicos, históricos, socialmente construídos e acumulados, ocupa uma função prática: garantir que a força de trabalho seja despendida de modo útil e que o tempo de trabalho destinado à produção de valor não ultrapasse o tempo socialmente necessário, pois “*(...) o que*

⁴¹ Ibidem, p. 261.

⁴² Ibidem, p. 262.

⁴³ Ibidem, p. 265.

⁴⁴ Ibidem, p. 266.

⁴⁵ Ibidem, p. 271

*importa é apenas o tempo que o trabalho necessita para a sua operação, ou o período durante o qual a força de trabalho é despendida de modo útil*⁴⁶. Desta forma, a formação e a adequação dos trabalhadores ao domínio técnico empregado na produção capitalista têm como finalidade direta a apropriação parcial dos saberes necessários à produção mais eficiente e ampliada de valor, que permite geração de mais-valor e, por conseguinte, a reprodução ampliada do capital⁴⁷.

O processo de trabalho, a depender do ramo e do grau de desenvolvimento das forças produtivas, demanda um determinado padrão de execução, o que envolve *“eficiência, habilidade e celeridade”*⁴⁸. Em outros termos, a apreensão de saberes aplicados – derivados dos avanços tecnológicos – se expressam, predominantemente, pelo domínio técnico. Essa é uma necessidade do capitalista, visto que ele está preocupado em dirigir o processo de trabalho operado pelo trabalhador, e, isso implica na busca por abreviar os custos com a produção, evitando *“qualquer consumo desnecessário de certa quantidade de trabalho objetivado, portanto, trabalho que não conta e não toma parte no produto do processo de formação de valor”*⁴⁹.

Mas aqui supomos que o nosso capitalista comprou força de trabalho de qualidade normal. Tal força tem de ser aplicada com a quantidade média de esforço e com o grau de intensidade socialmente usual, e o capitalista controla o trabalhador para que este não desperdice nenhum segundo de trabalho. Ele comprou a força de trabalho por um período determinado, e insiste em obter o que é seu. Não quer ser furtado. Por fim – e é para isso que esse mesmo senhor possui seu próprio *code penal* [código penal]⁵⁰.

É preciso ressaltar que o processo de formação da população trabalhadora – para o domínio da técnica, a apreensão parcial das categorias científicas básicas e imediatamente úteis à produção capitalista – não ocorre de modo harmônico e equivalente. É subjugado à relação entre os capitais individuais e a sua distribuição no sistema de países, variáveis que não são produtos espontâneos ou naturais, ao contrário, consistem em relações constituídas historicamente, mediadas pelo Estado. A divisão internacional do trabalho encampada pelo capital, desde a sua forma colonial, passando pelo ascenso da indústria e atingindo o atual estágio de financeirização, promove e

⁴⁶ Ibidem, p. 272.

⁴⁷ Ibidem, ibidem.

⁴⁸ Ibidem, ibidem.

⁴⁹ Ibidem, ibidem.

⁵⁰ Ibidem, ibidem.

perpetua um processo desigual e combinado do desenvolvimento capitalista⁵¹, conseqüentemente, também são distintas a forma e a intensidade de operacionalizar a exploração do trabalho e a valorização do valor⁵². Marx deixou pistas sobre esse fenômeno, ao demonstrar, em nota, que a qualificação dos trabalhadores, logo, seu domínio tecnológico limitado, são relativizados mediante a conjuntura política e socioeconômica vigente.

A diferença entre trabalho superior e inferior, trabalho “qualificado” e “não qualificado”, repousa, em parte, em meras ilusões ou, no mínimo, diferenças que há muito deixaram de ser reais e continuaram a existir apenas em convenção tradicional (...). Onde, por exemplo, a substância física da classe trabalhadora está enfraquecida e relativamente esgotada, como é o caso em todos os países de produção capitalista desenvolvida, os trabalhos geralmente brutais, que exigem grande força muscular, passam a ser considerados superiores em comparação a formas de trabalho muito mais refinadas, que são, assim, rebaixadas ao grau de trabalho inferior⁵³.

Por sua vez, o domínio técnico, a fração tecnológica acessada pela grande massa de trabalhadores é considerada como um meio para a objetivação da tecnologia, para a realização do ato produtivo. Logo, ela se mostra apenas em sua superficialidade como uma operação neutra e despreziosa. Assim, por exemplo, espalhar o concreto sobre uma laje utilizando a máquina de bombear aparece como um ato isento de quaisquer determinações políticas e econômicas, pois, ao que manuseia a bomba, é condicionado tal nível de estranhamento para que não lhe ocorra perceber que não se trata da laje que abrigará a si e à sua família. Ou que, tampouco, caberá a ele, algum dia, o direito de se abrigar. Antes, a mecanização de sua atividade apenas serve para acelerar o enriquecimento do capitalista. Deste modo, no capitalismo, a técnica coopera para a otimização da relação de exploração dos capitalistas sobre a população trabalhadora⁵⁴.

O desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade, logo, a crescente produtividade do trabalho, entre outros fatores, pode ser percebida pela

⁵¹ O conceito de desenvolvimento desigual e combinado desenvolvido por Leon Trótski não faz parte das discussões previstas e nem dos objetivos deste trabalho. No entanto, para uma maior apropriação sobre o tema, indicamos a leitura de *História da Revolução Russa*, produção do autor publicada pela primeira vez em 1930. Também destacamos o importante papel da teoria marxista da dependência, desenvolvida por Ruy Mauro Marini – entre outros importantes expoentes intelectuais brasileiros, tais como Theotonio dos Santos e Vania Bambirra – e que explica com riqueza a realidade do capitalismo brasileiro e latino-americano, tanto no aspecto da exploração do trabalho (como superexploração), quanto nos elementos acerca do desenvolvimento das forças produtivas e da divisão internacional do trabalho.

⁵² MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 293.

⁵³ Ibidem, p. 274 (nota).

⁵⁴ MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 581-582.

proporção de materiais, matérias-primas e insumos que são transformados em mercadorias dentro de um determinado intervalo de tempo, mantendo-se constante a intensidade do trabalho. O montante dos materiais, os meios de produção que passaram pela transformação na indústria, sinaliza a capacidade produtiva de certo segmento da produção e, ao mesmo tempo, são pressupostos para que essa produtividade possa ser elevada. Conseqüentemente, a alteração da capacidade de transformação das forças produtivas está diretamente relacionada com a inovação tecnológica (que fica circunscrita à posse e ao controle dos capitalistas) e com a sofisticação da técnica (a dimensão da tecnologia que, como temos demonstrado, corresponde à fatia a que acessa a população trabalhadora).

o grau social de produtividade do trabalho se expressa no volume relativo dos meios de produção que um trabalhador transforma em produto durante um tempo dado, com a mesma tensão da força de trabalho. A massa dos meios de produção com que ele opera aumenta com a produtividade de seu trabalho. Esses meios de produção desempenham nisso um duplo papel. O crescimento de uns é consequência, o de outros é condição da produtividade crescente do trabalho. Por exemplo, com a divisão manufatureira do trabalho e o emprego da maquinaria, mais matéria-prima é processada no mesmo espaço de tempo e, portanto, uma massa maior de matéria-prima e de matérias auxiliares ingressa no processo de trabalho. Essa é a consequência da produtividade crescente do trabalho⁵⁵.

Outra característica do grau social da produtividade do trabalho diz respeito ao modo como a massa de trabalhadores é acomodada e organizada para o processo produtivo. Isso engloba, inclusive, as instalações físicas, em que ficam concentradas as máquinas e demais equipamentos, o local onde matérias-primas e insumos são armazenados, a logística empregada para o transporte dos produtos, as condições sanitárias em que o trabalho é realizado, além do que, podemos inferir, o nível de domínio técnico dos trabalhadores. Isso porque com o aumento da produtividade do trabalho predomina a tendência do capital a elevar os fatores objetivos da produção em detrimento dos fatores subjetivos, ou seja, da força de trabalho. E para operar determinado volume de meios de produção diante da fatídica redução de trabalho vivo, faz-se necessária a apropriação de uma técnica específica, orientada ao tipo de produção e a certo grau de produtividade.

⁵⁵ MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 698.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 73 - 92
--------------------------	-------	-------	------------------------	------------

Por outro lado, a massa da maquinaria empregada, dos animais de trabalho, do adubo mineral, das tubulações de drenagem etc. é condição da produtividade crescente do trabalho. Também o é a massa dos meios de produção concentrados em prédios, altos-fornos, meios de // transporte etc. Seja ele condição ou consequência, o volume crescente dos meios de produção em comparação com a força de trabalho neles incorporada expressa a produtividade crescente do trabalho. O aumento desta última aparece, portanto, na diminuição da massa de trabalho proporcionalmente à massa de meios de produção que ela movimenta ou na diminuição do fator subjetivo do processo de trabalho em comparação com seus fatores objetivos⁵⁶.

A acumulação pressupõe a produção capitalista como relação social hegemônica, e esta, por sua vez, tem a acumulação como finalidade. Essa relação, a saber, entre produção capitalista e acumulação, ocorre como fatores dialeticamente conjugados, que resultam em alterações na composição técnica do capital. Essas mudanças tendem, gradualmente, a tornar o componente variável do capital (a parte do capital constituída de força de trabalho e que modifica seu valor no processo de produção) menor do que o seu componente constante (a parte do capital que se converte em meios de produção)⁵⁷, ou seja, à elevação das forças produtivas e do grau social de produtividade do trabalho, combina-se o aumento da composição orgânica do capital (proporção entre capital variável e constante, ou seja, entre a produtividade do trabalho e o desenvolvimento científico e tecnológico aplicados à produção)⁵⁸. Deste modo, os fatores do processo de trabalho são tecnicamente alterados, contudo, preservando-se a necessidade de adicionar valor novo ao objeto de trabalho⁵⁹.

O desenvolvimento tecnológico, condição para o aumento da composição orgânica do capital, revela a tendência deste último de substituir o trabalho vivo por trabalho morto⁶⁰, ou seja, à redução do emprego da força de trabalho em virtude de um conjunto de equipamentos e máquinas mais robustos e complexo. A inovação tecnológica, requisito básico do aumento da composição orgânica do capital, coopera para a alteração do capital constante e do capital variável, respectivamente, em grandeza inversamente proporcional. Isso reflete também na produção de valor do capital⁶¹, portanto, a tecnologia empregada para reduzir os custos da produção e elevar a

⁵⁶ Ibidem, p. 698-699.

⁵⁷ Ibidem, p. 286.

⁵⁸ Ibidem, p. 700-701.

⁵⁹ Ibidem, p. 278.

⁶⁰ Há trabalho vivo sem trabalho morto. Mas, não há trabalho morto sem trabalho vivo. E no trabalho morto, o trabalho vivo encontra-se objetivado. Cf. CHAGAS, Eduardo. F. A determinação dupla do trabalho em Marx: trabalho concreto e trabalho abstrato. **Outubro** (São Paulo), v. 1, p. 1-14, 2011.

⁶¹ MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 699.

produtividade do trabalho, tensiona para baixo o montante do valor produzido, na medida em que lança para fora do processo produtivo, justamente, o elemento constituinte e que cria valor, a força de trabalho. Isso quer dizer que o desenvolvimento tecnológico, o aperfeiçoamento do domínio técnico e seus efeitos sobre os fatores da produção alteram os mecanismos de exploração do trabalho em prol dos capitalistas.

A razão disso é simplesmente que, com a crescente produtividade do trabalho, não só aumenta o volume dos meios de produção por ele utilizados, mas o valor deles diminui em comparação com seu volume. Seu valor aumenta, portanto, de modo absoluto, mas não proporcionalmente a seu volume. O aumento da diferença entre capital constante e capital variável é, por conseguinte, muito menor do que o da diferença entre a massa dos meios de produção e a massa da força de trabalho em que são convertidos, respectivamente, o capital constante e o variável. A primeira diferença aumenta com a última, mas em grau menor⁶².

Embora a tecnologia perpassasse, com suas especificidades, todas as formas históricas, é com o advento da sociedade capitalista que ela alcança o seu expoente máximo, pois, é, nesse modelo de sociabilidade, que estabelece a mercadoria como forma social predominante, que se torna possível a produção de mercadorias em larga escala. Nas palavras de Marx, “*o solo da produção de mercadorias só tolera a produção em larga escala na forma capitalista*”⁶³. Do ponto de vista da infraestrutura, a produção em larga escala, por conseguinte, o desenvolvimento tecnológico, interfere também na organização espacial não apenas do local onde é realizada a produção em si, mas também, das regiões onde se estabelecem os conglomerados industriais. A tecnologia, portanto, reverbera na constituição do espaço urbano e na contradição entre cidade e campo – que tem como elemento disparador a organização do trabalho social coletivo, a sistematização da técnica e das forças mecânicas que constituem o processo produtivo⁶⁴. Os capitalistas, como personificação do capital e dirigentes do processo produtivo (embora nada produzam), buscam não apenas elevar as forças produtivas – o que inclui a capacidade produtiva do trabalho –, mas também aumentar seus lucros com meios de produção cada vez mais modernos, inteligentes, e otimizando a utilização desses recursos. Nesse sentido, a tecnologia é empregada como um complexo histórico, técnico e científico para elaborar metodologias que orientam mecanismos cada vez mais eficientes de oprimir, explorar trabalho e produzir valor. Deste modo, as formas de

⁶² Ibidem, ibidem.

⁶³ Ibidem, p. 700.

⁶⁴ Ibidem, p. 703.

organização da produção, como ocorreram à cooperação e à manufatura, são exemplos de tecnologias aplicadas em prol da acumulação capitalista.

o desenvolvimento da força produtiva social do trabalho pressupõe a cooperação em larga escala, e como apenas partindo desse pressuposto se podem organizar a divisão e a combinação do trabalho, poupar meios de produção mediante sua concentração massiva, criar materialmente meios de trabalho utilizáveis apenas coletivamente, como o sistema de maquinaria etc., pôr a serviço da produção forças colossais da natureza e consumir a transformação do processo de produção na aplicação tecnológica da ciência⁶⁵.

Considerações Finais

Como demonstrado, no capitalismo o desenvolvimento tecnológico está intimamente ligado à ampliação da divisão social do trabalho, à relação que fundamentalmente estranha os indivíduos: *“constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (Macht) e à grandeza (Grösse) de sua criação”*⁶⁶. A fragmentação de sua atividade não se limita à perda da direção do processo de trabalho, nem à separação dos meios de produção: também ocorre na medida em que o domínio técnico não projeta esses indivíduos em direção à sua universalidade. Ao contrário, atua na fragmentação de sua autoatividade, na cisão entre trabalho manual e intelectual, submetendo suas capacidades e forças, toda a potência criativa humana, aos interesses do capital. A população trabalhadora, como massa dispersa enquanto ser individual e coletivo, perde a percepção da totalidade histórica e da produção material da vida, portanto, da tecnologia. Tal dispersão favorece à apropriação, pelos capitalistas, da riqueza produzida pela massa que trabalha, a fim não só de garantir seu enriquecimento, mas também de possibilitar a acumulação dessa riqueza. É criada, então, a relação que fornece todas as condições objetivas e subjetivas para que seja realizada a exploração do trabalho. Para o capital, a exploração pelo assalariamento não é suficiente. Ela precisa ser amplificada pelo aumento da produtividade e, conseqüentemente, pela degradação da massa de trabalhadores que tem suas capacidades e energias subtraídas até às últimas vias⁶⁷.

⁶⁵ Ibidem, p. 700

⁶⁶ MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 79.

⁶⁷ MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 720.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 73 - 92
--------------------------	-------	-------	------------------------	------------

A negação da apropriação tecnológica à população trabalhadora, por meio de sua fragmentação enquanto categoria universal e a designação dessa classe para a estrita apreensão sobre a técnica, possibilita o crescimento do excedente da produção sem que os produtores sequer ampliem a compreensão sobre os fundamentos de sua ação, menos ainda, acessem aos produtos de seu trabalho. No capitalismo, a tecnologia corrobora com a acumulação capitalista e *“a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, (...) o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto”*⁶⁸. A burguesia, detentora do poder político e econômico, e amparada pela posse sobre os avanços da tecnologia, perpetua a dominação das massas sujeitando-as aos seus interesses individuais. Logo, o desenvolvimento das forças produtivas em nada qualifica a vida da população. Ao contrário, apenas moderniza e amplia os marcos da degradação oriunda da divisão social do trabalho: *“o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. (...). Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. (...). Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador”*⁶⁹.

Marx desfaz a ilusão de que a tecnologia, os processos de desenvolvimento e de inovação tecnológica, tenham como finalidade otimizar a produção no que diz respeito às condições de realização do trabalho. Para o autor, o que está posto é o fato de que os métodos para o aumento da força produtiva social do trabalho, ou seja, a aplicação da tecnologia ao processo produtivo, consiste apenas na renovação das formas para elevar e acelerar a produção de mais-produto, ou, o mais-valor⁷⁰. Ao obter esse mais-valor, ao garantir o retorno do capital na forma de lucro, o capitalista destina parte desse para a produção, a fim de ampliar a escala produtiva, portanto, o que leva à acumulação. Esse ciclo, que é intrínseco ao modo de produção capitalista, demanda o aperfeiçoamento de determinados procedimentos através dos quais se concretize essa finalidade. Assim, a questão da técnica pode ser percebida nessa dinâmica⁷¹.

Desse modo, o fiandeiro é sobrecarregado com a tarefa de realizar o duplo milagre de produzir algodão, fusos, máquina a vapor, carvão, óleo etc. ao mesmo tempo que com eles fia, e de transformar uma jornada de trabalho de dado grau de intensidade em 5 dessas jornadas. Pois, no exemplo que aqui consideramos, a produção de matéria-prima e de meios de trabalho demanda

⁶⁸ Ibidem, p. 721.

⁶⁹ MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 79.

⁷⁰ MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 700.

⁷¹ Ibidem, ibidem.

24/6 = 4 jornadas de trabalho de 12 horas, e a conversão deles em fio demanda mais uma jornada de 12 horas. Que a rapacidade creia em tais milagres e que nunca falte doutrinário sicofanta para prová-lo é o que mostraremos agora, com a ajuda de um exemplo célebre na história⁷².

Ainda com relação à condição da população trabalhadora, como aponta Marx, tem-se o fato de que a fatídica incorporação da tecnologia ao processo produtivo, não significa modificações substanciais no dispêndio de tempo e energia dos indivíduos. A abreviação do esforço físico, o consumo de músculos, nervos e neurônios pelo capitalista, é compensado pelo aumento da intensidade do trabalho, pois “a taxa de mais valor é, assim, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista”⁷³. Mantendo-se um mesmo intervalo de tempo e amortizado o desgaste das forças físicas dos trabalhadores, estes são impelidos não apenas a manter, mas também a ampliar a “moderna” produção de valor.

Referências:

CHAGAS, Eduardo. F. A determinação dupla do trabalho em Marx: Trabalho Concreto e Trabalho Abstrato. **Outubro**, São Paulo, v. 1, p. 1-14, 2011.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich **A Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Grundisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2017.

⁷² Ibidem, p. 299.

⁷³ Ibidem, p. 294.

TECNICISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO EM MARX

João Bosco Brito do Nascimento¹

Resumo:

O objetivo deste artigo é dissertar sobre o modo como Marx trata do processo da técnica no panorama contraditório da relação entre capital e trabalho. Vê-se, a partir dessa formulação, como o tecnicismo está presente na estrutura produtiva do capitalismo e como isto reverbera na educação escolar. Examina-se, conforme o pensamento econômico marxiano, como no processo do trabalho, peculiar ao regime do capital, a técnica e a tecnologia são derivativas desse processo. Há, deste modo, condições de inferirmos a vinculação entre a produção material e o sistema educacional nas sociedades capitalistas. O desenlace deste exame é a compreensão de que se tome a técnica, a tecnologia e a maquinaria enquanto condições que as remetem ao estudo do desenvolvimento histórico da produção capitalista. Neste diapasão, a classe dos trabalhadores está submetida aos ditames do tecnicismo do processo do trabalho. Destarte, o decurso da produção e reprodução da vida social é, em essência, antinômico. Às relações econômicas encerra-se a correspondência das formas ideológicas ou da superestrutura jurídica e política. A educação escolar, na sua forma patente de componente ideológico da sociedade, retroalimenta as condições materiais da produção. O Estado é o ente que tem a competência para mediar as necessidades instrumentais do aparato produtivo com o sistema institucional de ensino e educação. Há, no modo capitalista de produção, uma *contradictio in adjecto*, visto que ela é, essencialmente, social, já a apropriação é, contraditoriamente, privada. A educação corrobora esta estranha situação social, visto que impõe aos alunos um padrão disciplinar que interessa fundamentalmente à produção. Importa, aqui, uma nova contradição. Tanto os educadores quanto os educandos defendem, em importante medida, os seus próprios interesses. Logo, há de se considerar a luta política e o papel do sujeito histórico-revolucionário – o proletariado. A educação se faz, assim, condição intelectual mínima para que a classe trabalhadora tome conhecimento da teoria marxiana, o que significa a posse da munição intelectual capaz de fazer plausível uma prática que busque a sua autoemancipação, na construção de uma sociabilidade genuinamente humana.

Palavras-chave: Marx. Técnica. Capital. Trabalho. Educação.

TECHNICISM, LABOR AND EDUCATION IN MARX

Abstract:

The goal searched by this article is to evaluate how Marx deals with the process involving the technique within the conflicting scenario seen in the relationship between capital and labor. From this formulation, one can see how technicism is present in the productive structure of capitalism and how it resounds in school education. It is investigated, according to Marxian economic thought how, in the labor process, peculiar to the capital regime, technique and technology are seen as derivatives of this process. In this way, it is possible to infer the link between actual production and the educational system in capitalist societies. The outcome of this examination is the understanding that technique, technology and machinery are features conducive to the study of the historical development of capitalist production. Resonating in this frequency, the working class is subject to the rules of technicality in the labor process. Thus, the production course and the reproduction of social life is, in essence, antinomic. The economic relations hold the common features of ideological forms or of the legal and political superstructure. School education, in its obvious form, as an ideological part of society, validates the material conditions of production. The State is the competent entity to provide the instrumental needs of the productive apparatus with the educational system. In the capitalist mode of production, there is a *contradictio in adjecto*, since it is essentially social, whereas appropriation is, on the contrary, private. Education validates this strange social situation, since it imposes on students a disciplinary pattern that is of

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Especialista em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professor do Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: boscobrito@uern.br.

fundamental interest to production. Here, a new contradiction is important. Both educators and learners defend their own interests to an important extent. Therefore, one must consider the political struggle and the role of a historical and revolutionary subject - the proletariat. Education thus becomes a minimum intellectual condition for the working class to become aware of Marxian theory, which means possession of an intellectual weapon capable of enforcing a practice that makes plausible its self-empowerment to build a genuinely human sociability

Keywords: Marx. Technique. Capital. Job. Education.

1. Introdução

Um negro é um negro. Só em determinadas condições é que se torna escravo. Uma máquina de fiar algodão é uma máquina de fiar algodão. Apenas em determinadas condições ela se torna *capital*. Fora dessas condições, ela é tão pouco capital como o ouro, por si próprio, é *dinheiro*, ou como o açúcar é o preço do açúcar.

Karl Marx

O objetivo deste artigo é mostrar como Marx entende o processo da técnica no panorama contraditório da relação entre capital e trabalho, e, segundo nossa própria compreensão, de como isto é reproduzido pelo sistema educacional da sociedade civil-burguesa (*bürgerliche Gesellschaft*). A necessidade de pensar a técnica e a tecnologia na sociedade hodierna é algo cada vez mais urgente, dada a presença daquelas no cotidiano da vida dos indivíduos, já no primeiro quartel do século XXI, demandando, portanto, à filosofia um tema inevitável². Partindo deste entendimento, o nosso objetivo estará especificamente direcionado a examinar como, de acordo com o pensamento econômico de Marx, no processo de produção do capital, a técnica e a tecnologia são derivativas deste processo, e de como isto, conforme veremos, reverbera na educação. Nosso percurso expositivo se dá, basicamente, por meio de uma leitura imanente de importantes formulações desenvolvidas por Marx no livro primeiro d'*O Capital* (1867), bem como de algumas passagens dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844), da obra *Para a Crítica da Economia Política* (1859), e das *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório* (1866), das quais nos valem para referenciaros teoricamente a nossa exposição sobre o que denominamos tecnicismo do processo do trabalho, além de fundamentar as nossas ilações autorais sobre como esse processo reverbera na educação escolar. Dessa forma, pretendemos evidenciar a vivacidade e atualidade do pensamento econômico e filosófico marxiano.

² De acordo com a apresentação do GT da ANPOF “Filosofia da Tecnologia e da Técnica”, disponível em: < <http://anpof.org/portal/index.php/en/gt-filosofia-da-tecnologia-e-da-tecnica>>.

Marx vê a técnica em sua relação com a ciência, o que implica a tecnologia enquanto teoria geral sobre as técnicas, ou qualquer técnica moderna e complexa. Contudo, o mais importante, aqui, é perceber que Marx, ao estudar a técnica, a tecnologia e a maquinaria, não as toma como totalidades em si mesmas³, mas, ao revés, remete-as ao estudo do capital na historicidade concreta do seu processo de produção, o que torna patente como o tecnicismo no processo de trabalho resulta da lógica estrutural do modo de produção capitalista que, necessariamente, é marcado pela oposição entre capital e trabalho.

Nesta medida, o que pretendemos é explicitar o fato de a sociedade capitalista apresentar um estado de criação e inovação técnica e tecnológica único, em toda a história. Veremos como o dinamismo desta sociedade tem suas origens nela mesma, não constituindo, como já dissemos, acima, em outras palavras, uma dinâmica autônoma. Do ponto de vista de Marx,

sendo pessoas independentes, os trabalhadores são indivíduos isolados que entram em relação com o capital, mas não entre si. Sua cooperação só começa no processo de trabalho, mas, depois de entrar neste, deixam de pertencer a si mesmos. Incorporam-se então ao capital. Quando cooperam, ao serem membros de um organismo que trabalha, representam apenas uma forma especial de existência do capital. Por isso, a força produtiva que o trabalhador desenvolve como trabalhador social é a produtividade do capital (MARX, 2006, p. 386).

95

Vale acrescentar, ainda, que

(...) a maquinaria aumenta o material humano explorável pelo capital, ao apropriar-se do trabalho das mulheres e das crianças; como confisca a vida inteira do trabalhador; ao estender sem medida a jornada de trabalho; e (...) seu progresso, que possibilita enorme crescimento da produção em tempo cada vez mais curto, serve de meio para extrair sistematicamente mais trabalho em cada fração de tempo, ou seja, para explorar cada vez mais intensivamente a força de trabalho (MARX, 2006, p. 476-479).

Através do tecnicismo do processo do trabalho, aumenta, cada vez mais, o controle absoluto que o capital exerce sobre o trabalhador. A massa do proletariado produtivo é forçada, ao sabor da evolução das novas técnicas e tecnologias, a adaptar-se aos

³ Marx não concebe a “técnica como dotada de uma estrutura em si e de uma autonomia absoluta”, tal como acertadamente Artur Bispo (2014, p. 77) assinala. Mas, de acordo com a análise marxiana, a técnica e a maquinaria “são expressão do desenvolvimento do capital como uma totalidade social. Apenas no contexto dessa totalidade social os complexos parciais podem ser devidamente elucidados. É o mundo material que engendra as condições de possibilidades para que a ciência possa irradiar-se pelo mundo da economia e das relações sociais”. (*Id. ib.* p. 77-78).

atuais instrumentos de produção, sob pena de a qualquer momento, como meras peças descartáveis, serem substituídas no processo produtivo. A subordinação à técnica, pelo proletariado, é uma composição peculiar no processo do trabalho no sistema do capital.

Na qualidade de analista e crítico do capitalismo (*kapitalismus*), Marx parte das condições deste sistema enquanto sociedade de classes, o que, para o autor, traduz-se sempre em exploração e em instabilidade quanto à reprodução de sua inevitável relação de hegemonia de classe. Ele vê, deste modo, o processo de produção e reprodução da vida social, em tais circunstâncias, como um processo, em essência, contraditório. David Harvey expõe uma chave de leitura certa ao escrever:

E, em parte, baseará o seu apelo à transição para o socialismo na necessidade de curar as grandes irracionalidades que surgem da contradição explosiva entre o crescimento nas forças produtivas e nas relações sociais nas quais se baseia o modo de produção capitalista (HARVEY, 2013, p.183).

Neste diapasão, veremos, primeiramente, como o homem, enquanto trabalhador, está alienado à técnica e à tecnologia, na medida em que estas são apenas uma dimensão do capital⁴. Em Marx, vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

A indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua técnica é revolucionária (...). Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro. Exige, por natureza, variação do trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos. Entretanto, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho, com suas peculiaridades rígidas. (...) Essa contradição absoluta elimina toda a tranquilidade, solidez e segurança da vida do trabalhador, mantendo-o sob a ameaça constante de perder os meios de subsistência, ao ser-lhe tirado das mãos o instrumental de trabalho, de tornar-se supérfluo, ao ser impedido de exercer sua função parcial; como essa contradição se patenteia poderosa na hecatombe ininterrupta de trabalhadores, no desgaste sem freio das forças de trabalho e nas devastações da anarquia social (MARX, 2006, p. 551-552).

O itinerário da nossa exposição do primeiro tópico deste artigo nos leva a uma seção que corrobora nossa elaboração inicial, ao procurarmos mostrar como o aparato

⁴ Conferir, também, ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica**: um estudo dos manuscritos de 1861-1863. São Paulo: Expressão Popular, 2005, *passim*.

técnico e tecnológico no sistema capitalista está atrelado às suas relações sociais de produção.

Por fim, no terceiro tópico deste presente estudo, pretendemos tornar evidente que a educação, no tempo em que toma a forma de *pedagogia do capital*⁵, mostra-se refém de um sistema que a condiciona a ser um instrumento decisivo na manutenção e reprodução de uma força de trabalho disciplinada e instruída a serviço do modo de produção capitalista.

Contudo, não podemos jamais desconsiderar os avanços do desenvolvimento histórico, a partir do crescimento econômico embasado nas inovações da técnica e da tecnologia. No entanto, sem deixar de considerar o que, a nosso ver, é o mais importante: como tais inovações impelem um tipo de educação que privilegiará sempre, mediante o modo de produção capitalista, a apreensão dos complexos produtivos de acordo com o emprego das novas tecnologias pelos trabalhadores, antes de sua formação humana integral. Neste sentido, ao caracterizar o desenvolvimento tecnológico como um dos elementos primordiais na afirmação da indústria moderna, Marx alega:

A indústria moderna rasgou o véu que ocultava ao homem seu próprio processo social de produção e que transformava os ramos de produção naturalmente diversos em enigmas, mesmo para aquele que fosse iniciado num deles. Criou a moderna ciência da tecnologia o princípio de considerar em si mesmo cada processo de produção e de decompô-lo, sem levar em conta qualquer intervenção da mão humana, em seus elementos constitutivos. As formas multifárias, aparentemente desconexas e petrificadas do processo social de produção se decompõem em aplicações da ciência conscientemente planejadas e sistematicamente especializadas segundo o efeito útil requerido (MARX, 2006, p. 551).

Entretentes, a educação burguesa carrega consigo mesma a sua antítese, na qualidade de uma contradição inerente ao seu próprio *métier*, o qual tem por princípio um projeto civilizador⁶, mesmo que este seja um projeto de classe. Neste, ideologiza-se o processo educativo, inculcando nos educandos as ideias das classes dominantes. Porém,

⁵ Conforme expressão utilizada pelos professores CHAGAS, E. F. e QUEIROZ, F. J. C. em *Da pedagogia do capital e de sua antítese: violência, (de)formação do trabalho e a luta pela formação humana*, **Dialectus**, ano 3, n. 9, set./dez., 2016, p. 100-112.

⁶ Cf. por exemplo, BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador: O século VIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: Editora Unesp, 2017. Ainda por nossa vez, ampliamos a observação acima, afirmando que não entenderemos adequadamente o conjunto da obra de Marx, se não nos dermos conta de que o filósofo do trabalho tem como objeto a desvelar o processo civilizatório que culmina com a formação da sociedade civil-burguesa, a qual ele decide decifrar. Ver: NASCIMENTO, João Bosco Brito do. **A violência na sociedade e na educação em Marx e Engels**. Tese de doutorado. Fortaleza, UFC, Departamento de Educação, 2019. p. 87.

paradoxalmente, ao propor um projeto de formação técnica e intelectual aos jovens, o sistema de ensino burguês – conquanto relativo aos interesses dos proprietários privados dos meios de produção –, *malgré eux*, vê o sistema do capital compelido a conceder, assim, espaço à luta política, com a qual a classe trabalhadora tem a possibilidade de usar o contraditório em oposição ao adestramento social idealizado pela pedagogia burguesa.

Pretendemos, em conclusão, conforme os argumentos que desenvolveremos ao longo deste artigo, haver construído elaborações que mostrem ser possível a superação da alienação e da exploração dos trabalhadores, submetidos à ordem do capital, a qual tem como um elemento necessário a produtividade tecnicista do processo do trabalho. Como também ter deixado claro a imprescindível efetivação de um modelo educacional que privilegie a formação omnilateral⁷ dos indivíduos humanos, em concordância com a revolução social radical, através da “expropriação de poucos usurpadores pela massa do povo” (MARX, 2006, p. 977), na construção de uma sociabilidade genuinamente humana.

2 A alienação do homem, enquanto trabalhador, pela técnica

Marx pensa a alienação⁸ do homem, enquanto trabalhador, com base na ontologia. De acordo com nosso filósofo, a separação entre os produtores diretos, isto é, os trabalhadores e o produto, ou seja, os objetos do seu próprio trabalho, assim como de suas condições objetivas do trabalho, constituem um processo que transforma em capital os meios de produção e ao mesmo tempo submete os produtores, quer dizer, os trabalhadores, ao regime do *salariato*⁹. Conforme analisado por Marx:

⁷ Segundo Marx: “O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira omnicompreensiva, portanto, como homem total” (MARX, 1989, p. 196-197).

⁸ Ver o verbete *alienação* em MORA, Ferrater. **Dicionário de filosofia** – Tomo I (A - D) Trad. Maria Stela Gonçalves *et. al.* São Paulo: Edições Loyola, 2000.

⁹ O regime do “*salariato*” concerne ao assalariado, isto é, a quem trabalha mediante salário. Para Marx: “O que vai para o trabalhador sob a forma de salário é uma parte do produto por ele constantemente reproduzido. Na verdade, o capitalista paga-lhe em dinheiro, mas esse dinheiro não é mais do que a forma na qual se converte o produto do trabalho, ou, mais precisamente, uma parte dele. Enquanto o trabalhador transforma meios de produção em produto, seu produto anterior no mercado se transforma em dinheiro. É com o trabalho da semana anterior ou do semestre precedente que se paga o trabalho de hoje ou do semestre em curso. A ilusão gerada pela forma dinheiro desaparece logo que se considera a classe capitalista e a classe trabalhadora, e não o capitalista e o trabalhador isoladamente. A classe capitalista dá constantemente à classe trabalhadora, sob a forma de dinheiro, letras que a habilitam a receber parte daquilo que esta produziu e do qual aquela se apoderou. Mas o trabalhador devolve continuamente essas letras à classe capitalista, para receber a parte do produto dele mesmo, que lhe é atribuída. A forma mercadoria do produto e a forma dinheiro da mercadoria dissimulam a operação” (MARX, 2006, p. 662-663). E, o pior, “(...) o trabalhador recebe apenas a parte mínima e absolutamente indispensável do produto; precisamente tanto

A separação entre o produto do trabalho e o próprio trabalho, entre as condições objetivas do trabalho e a força subjetiva do trabalho, é, portanto, o fundamento efetivo, o ponto de partida do processo de produção capitalista.

Mas o que no início é apenas ponto de partida torna-se, em virtude da mera continuidade do processo, a reprodução simples, o resultado peculiar, constantemente renovado e perpetuado, da produção capitalista. Por um lado, o processo de produção transforma continuamente a riqueza material em capital, em meio de expandir valor e em objetos de fruição do capitalista. Por outro lado, o trabalhador sai sempre do processo como nele entrou, fonte pessoal da riqueza, mas desprovido de todos os meios para realizá-la em seu proveito. Uma vez que, antes de entrar no processo, **aliena** seu próprio trabalho, que se torna propriedade do capitalista e se incorpora ao capital, seu trabalho durante o processo se materializa sempre em produtos alheios. Sendo o processo de produção, ao mesmo tempo, processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, o produto do trabalhador transforma-se continuamente não só em mercadoria, mas em capital, em valor que suga a força criadora de valor, em meios de subsistência que compram pessoas, em meios de produção que utilizam os produtores. O próprio trabalhador produz, por isso, constantemente, riqueza objetiva, mas, sob a forma de capital, uma força que lhe é estranha o domina e explora, e o capitalista produz constantemente a força de trabalho, mas sob a forma de uma fonte subjetiva de valor, separada dos objetos sem os quais não se pode realizar, abstrata, existente apenas na individualidade do trabalhador, em suma, o capitalista produz o trabalhador sob a forma de trabalhador assalariado. Essa reprodução constante, essa perpetuação do trabalhador é a condição necessária da produção capitalista (MARX, 2006, p. 665-666, o **grifo** é nosso).

Isto traduz a emergência, por um lado, da classe exploradora, a burguesia (proprietária dos meios de produção e de subsistência), no início do seu processo de classe hegemônica, quer dizer, mandante do processo de produção material e social. Por outro lado, há a mercantilização das relações de trabalho, compra e venda no mercado livre da mercadoria força de trabalho transformando os antigos servos ou camponeses em trabalhadores assalariados, depois destes terem sido espoliados, usurpados, roubados e expropriados dos seus meios de produção, em trabalhadores livres para serem explorados pelo capital, pelos capitalistas. Sendo que “o ponto de partida dessa nova relação social foi a expropriação material (objetiva) dos meios de produção” (ROMERO, 2005, p. 76).

Já nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844), Marx explicita seus pressupostos:

Até agora, consideramos a alienação do trabalhador, só a partir de um aspecto, a saber, a sua *relação com os produtos do trabalho*. No entanto, a alienação não se revela apenas no resultado, mas também no *processo da produção*, no interior da própria *atividade produtiva*. Como poderia o trabalhador estar numa relação

quanto necessita para existir como trabalhador, não como homem, e para gerar a classe escravizada dos trabalhadores, não a humanidade” (MARX, 1989, p. 107).

alienada com o produto da sua atividade, se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção? O produto da sua atividade, se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção? O produto constitui apenas resumo da atividade, da produção. Por conseguinte, se o produto do trabalho é a alienação, a produção em si tem de ser a alienação ativa – a alienação da atividade e a atividade da alienação. Na alienação do objeto do trabalho, resume-se apenas a alienação na própria atividade do trabalho (MARX, 1989, p. 161-162, *itálicos* do autor).

Disto decorre que embora os indivíduos humanos se formem e se desenvolvam a si mesmos, agindo no mundo e o transformando através do trabalho, quando o produto do seu trabalho se lhe torna algo independente, e estranho ao próprio trabalhador, este mesmo passa a ser dependente, inferior e dominado, por assim dizer, escravo dos objetos, dos produtos do seu próprio trabalho. Então, os indivíduos, enquanto trabalhadores, tornam-se alienados às suas próprias ações vitais.

Mais ainda, como analisado por Marx, para que o trabalhador se encontre oprimido pelos produtos do seu próprio trabalho, é mister que o próprio ato da produção seja um ato alienado. O trabalhador, portanto, aliena a si mesmo, primeiramente, na própria atividade produtiva. Sob o capitalismo, a atividade vital dos indivíduos não expressa a manifestação da essência deles, pois o homem não trabalha voluntariamente, mas, em verdade, no modo de produção capitalista, o trabalhador é forçado a trabalhar. Sob o regime do capital, a atividade prática e vital dos homens não é expressão da sua vontade própria, mas, pelo contrário, tal vontade pertence a outrem, ao capitalista. O trabalhador labuta, enquanto produtor de mercadorias, para o mercado.

O resultado disto é que o trabalho, que, de acordo com a natureza mesma do homem, é a expressão da sua essência – sob o jugo dos interesses burgueses –, torna-se, ao mesmo tempo, responsável pela desrealização da essência humana. De fato, o homem, no trabalho, sente-se constrangido e violentado. Ele é, então, nesta condição, de acordo com Marx, transformado em mero animal, já que só se sente à vontade realizando funções puramente biológicas, tais como comer, beber e procriar, tomando-as de forma animalisca, enquanto finalidades últimas. Isto retrata, profundamente, uma degenerescência no comportamento dos indivíduos humanos¹⁰.

Deste modo, a autoalienação é, para Marx, mais precisamente, a alienação¹¹ do trabalhador no ato da produção. Para simplificar, podemos dizer que, sendo a vida do

¹⁰ Ver: NASCIMENTO, João Bosco Brito do. **A emancipação humana no jovem Marx**: o Estado e a história. Dissertação de mestrado. João Pessoa, UFPB, Departamento de Filosofia, 1998. p. 86-88.

¹¹ Neste artigo estamos considerando o conceito de alienação, em Marx, no sentido de um fenômeno negativo, sob o mesmo ponto de vista da tradição acadêmica marxista brasileira. Contudo, não desconhecemos que, de um lado, contemporaneamente, a alienação do trabalho, tem sido compreendida, por alguns importantes

homem a sua própria atividade, na relação entre o homem, como ser social, e o mundo exterior – o ambiente sociocultural e a natureza –, é próprio do indivíduo que ele seja autenticamente o sujeito do processo, visto que é neste processo que o homem busca transformar o mundo visando, satisfazer suas reais necessidades humanas. Contrariamente, na alienação da atividade, quando, como já assinalamos, a atividade pertence a outro e, por conseguinte, resume-se em sofrimento, está aprisionada uma ampla manifestação da verdadeira essência humana.

Some-se a isto que na atual fase do capitalismo, os trabalhadores veem-se cada vez mais achacados pela subordinação aos objetivos da acumulação do capital. Coagidos pela lógica da produção capitalista de mercadorias, os trabalhadores são obrigados a cumprir jornadas de trabalho cada vez mais exaustivas¹².

A propósito, Marx alertara:

A partir do nascimento da indústria moderna, no último terço do século XVIII, essa tendência transformou-se num processo que se desencadeou desmesurado e violento como uma avalanche. Todas as fronteiras estabelecidas pela moral e pela natureza, pela idade ou pelo sexo, pelo dia e pela noite foram destruídas. As próprias ideias de dia e de noite desvaneceram-se (...). Eram as orgias do capital (MARX, 2006, p. 320).

101

O que pretendemos mostrar, ao longo deste tópico, é que a alienação enquanto prática da exteriorização, faz o trabalhador sucumbir aos interesses de um processo produtivo que são incompatíveis com as suas reais necessidades mesmas, visto ser um

teóricos marxistas, enquanto “um momento indispensável da objetivação”, como assevera o professor Eduardo Chagas (1994, p. 28). Nesta perspectiva, Jesus Ranieri afirma que “na obra de Marx, diferentemente da forma trabalhada e consagrada pela bibliografia que tratou do tema, existe uma distinção entre alienação (*Entäusserung*) e estranhamento (*Entfremdung*)” (RANIERI, s/d, p. 1). Muito embora, os teóricos aqui referidos não deixem de reconhecer a importância, na teoria de Marx, de uma conceituação da alienação em seu sentido negativo, ou seja, como autoalienação (alienação negativa). Ver a importante contribuição à discussão dessa problemática oferecida por Eduardo F. Chagas em “Diferença entre alienação e estranhamento nos Manuscritos Econômico-filosófico (1844), de Karl Marx. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, UFU, v. 8, n. 16 p. 23-33. jul./dez. 1994. Ver também RANIERI, Jesus. **Alienação e estranhamento: a atualidade de Marx na crítica contemporânea do capital.** s/d. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/if/marx/documentos/22/Alienacao%20e%20estranhamento....pdf>>. Acesso em: 05 mai./2020. Por outro lado, poderíamos aduzir, outrossim, além de argumentos favoráveis ao uso corrente de alienação no seu sentido negativo, as indicações de alguns renomados autores nacionais e internacionais que comungam e corroboram o uso negativo do conceito de alienação em plena sintonia com a fecunda análise marxiana. De sorte que optamos por nos nortear neste artigo, como já indicamos, pelo conceito de trabalho alienado. Todavia, embora não queiramos, no momento, entrar nesta seara de discussão, não a consideramos de importância menor. Daí a necessidade que reconhecemos de, ao menos, fazermos esta nota informativa ao leitor, no que se refere ao debate assinalado.

¹² Ver também CORDEIRO, Sandra: “Marxismo, a filosofia insuperável do nosso tempo!”, In: **Trabalho, educação e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006. p. 298-299.

processo voltado para a produção de mercadorias – enquanto instituidora da forma social burguesa – que depende do trabalho produtivo requisitor de uma magnificência técnica e tecnológica, a fim de fazer frente às demandas do mercado mundial. É também imprescindível que consideremos, incontestavelmente, a condição de classe da sociedade capitalista, o que implica atentar para a gênese das suas relações sociais, que impulsionam as indispensáveis inovações da técnica e da tecnologia, a saber, a primazia da concorrência entre os capitalistas, advinda da fundamental oposição entre capital e trabalho, que é o sinete desta formação social.

2.1 *As relações sociais de produção capitalistas e o seu derivativo técnico*

As relações de produção só podem ser compreendidas em sua reciprocidade com as forças produtivas, pois essas configuram um binômio. Este, por sua vez, subjaz ao conjunto dos processos da sociedade¹³, não apenas ao econômico, mas também ao político e educacional.

Do mesmo modo, na produção das suas condições de existência, os homens estabelecem relações sociais que são mediadas pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas, as quais independem da vontade daqueles. No capitalismo, a correlação entre as forças produtivas e as relações de produção implica – devido à necessidade de uma crescente produtividade no processo de trabalho para fazer frente aos interesses e necessidades do mercado mundial –, como já anunciamos, o imprescindível desenvolvimento do tecnicismo neste processo de trabalho, sendo que esta conduta impõe que os trabalhadores estejam escravizados ao instrumental técnico com o qual trabalham. Escrevendo de outra forma: no modo de produção capitalista, os trabalhadores estão sempre submetidos ao poder produtivo da técnica, enquanto agentes a serviço desta, ao invés de serem eles a manipularem-na conforme seus próprios objetivos – a isto chamamos tecnicismo do trabalho.

Leiamos Marx:

Graças ao progresso da produtividade do trabalho social, quantidade sempre crescente de meios de produção pode ser mobilizada com um dispêndio progressivamente menor de força humana. Este anunciado é uma lei na sociedade capitalista, onde o instrumental de trabalho emprega o trabalhador, e não este o

¹³ Cf. também o verbete “FORÇAS produtivas e relações de produção”. HARRIS, Laurence. *In*: BOTTOMORE, Tom (Editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

instrumental. Esta lei se transmuta na seguinte: quanto maior a produtividade do trabalho, tanto maior a pressão dos trabalhadores sobre os meios de emprego, tanto mais precária, portanto, sua condição de existência, a saber, a venda da própria força para aumentar a riqueza alheia ou a expansão do capital (MARX, 2006, p. 748).

Concluimos que estamos, aqui, examinando a manifestação de leis imanentes da produção capitalista, como estas se impõem coercitivamente na vida dos trabalhadores. Mas, desde o início deste artigo, procuramos deixar claro, para o leitor, que estamos municiados pelas elaborações marxianas enquanto análise científica rigorosa da forma social burguesa.

Então, buscando sempre o rigor científico, faz-se necessário, neste momento, chamar a atenção para o fato de que a elevação da produtividade do trabalho no capitalismo requer uma modificação no processo de trabalho baseado no desenvolvimento da técnica e da tecnologia e de uma correspondente transformação nas relações sociais do processo de trabalho, por meio das quais se encurta o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de mercadorias. Marx assinala:

É mister que se transformem as condições técnicas e sociais do processo de trabalho, que mude o próprio modo de produção, a fim de aumentar a força produtiva do trabalho. Só assim pode cair o valor da força de trabalho e reduzir-se a parte do dia de trabalho necessária para reproduzir esse valor. Chamo de mais-valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais-valia relativa a decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração uma relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho (MARX, 2006, p. 366).

Pode-se considerar que as duas partes componentes da jornada de trabalho são, primeiro, a parte necessária, na qual a própria força de trabalho se paga a si mesma, isto é, tem a sua manutenção supostamente assegurada com o recebimento do seu salário. A outra é a parte excedente, quer dizer, a mais-valia, que pode ser absoluta, quando é aumentado o tempo de trabalho e não se paga as horas excedentes ao trabalhador, ou relativa, quando a classe dos capitalistas consegue condições técnicas que venham a gerar uma produtividade mais intensa. Em ambas as partes da jornada de trabalho, acreditamos que se pode ver, com clareza meridiana, pelo que já expomos, como no modo de produção capitalista não há solução possível que interesse ao trabalhador, estando este permanentemente agrilhado às leis férreas da lógica da produção que somente interessa aos detentores privados dos meios de produção, isto é, à classe dos burgueses capitalistas. O que faz perpetrar, sob este conjunto de fatores atuantes, a antinomia entre trabalho e capital.

3 O princípio tecnicista e tecnológico da educação com o fito de reproduzir capital

Sabemos que estamos examinando a sociedade capitalista e pondo em relevo, conjuntamente, dois aspectos do seu funcionamento, quais sejam, o tecnicismo do processo do trabalho e o seu reverberar na educação escolar. Para tanto, faz-se necessário percebermos que não podemos deixar de tomar tal sociedade conforme esta é uma formação social. Isto quer dizer que o ser social é histórico: ele não nos é dado de uma vez por todas, pois não é eterno. Logo, a forma social burguesa, da qual estamos tratando, tem uma gênese e um processo, apresentando, por isto, um determinado movimento, desde os seus fundamentos até a sua completa conformação. Neste sentido, podemos afirmar que a sociedade capitalista ou, se assim quisermos, a forma social burguesa é uma totalidade, um todo eivado de múltiplas determinações.

Marx compreende que a sociedade capitalista tem uma base material – as relações econômicas – que ele denomina de infraestrutura e à qual se relacionam formas ideológicas ou uma superestrutura jurídica e política¹⁴. Assim, temos uma totalidade de múltiplas determinações que se correspondem reciprocamente, tendo a primazia das relações materiais.

Nesse sentido, o que fizemos no tópico anterior, foi tratar, mais especificamente, de alguns aspectos destas relações materiais – mais precisamente, do seu tecnicismo do processo de trabalho. Grosso modo, examinamos aspectos da produção material no modo de produção capitalista aos quais equivalem, como veremos aqui, elementos ideológicos que, particularmente, no nosso caso, referem-se à educação escolar, na medida em que esta constitui uma das sínteses da sociedade que é mediada pelo seu aparato jurídico político, a saber, o Estado. Este faz a mediação entre a estrutura econômica e produtiva da sociedade e os elementos que a retroalimentam, como se dá com a educação escolar.

Para Marx, a vida social humana, e não uma vida em geral, abstrata, é que determina a sua consciência¹⁵. O filósofo se posiciona no sentido de tematizar a concretude das relações sociais de produção das condições materiais de vida, para mostrar, com isto,

¹⁴ Cf. o prefácio de 1859 da notável obra de Marx **Para a crítica da economia política**, no qual ele nos dá o conceito de formação social.

¹⁵ Cf. também CHAGAS, E. F. “O pensamento de Marx sobre a subjetividade”. In: CHAGAS E. F. *et. al.* (Orgs.) **Subjetividade e educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 38.

como a consciência é construída. Não há, então, em Marx, uma consciência pura. Contudo, como já aludimos, e no que somos corroborados pela pertinente interpretação do professor Chagas, “ele não considera a produção material e a produção espiritual como dois momentos cristalizados, estáticos, mas sim como dois instantes que se operam ao mesmo tempo, como partes integrantes da totalidade social” (CHAGAS, 2012, p. 38).

Deste modo, a educação, enquanto uma das sínteses da sociabilidade do capital, que é organizada, dentre outros princípios, pelo tecnicismo do processo do trabalho e fundada na oposição entre capital e trabalho, interfere na formação dos educandos, usurpando-lhes suas mais autênticas e genuínas subjetividades humanas, ao impor-lhes padrões de comportamento e uma forma de conhecimento de interesse primordial do modo de produção capitalista.

Enfatizamos, então, na trilha do pensamento econômico de Marx, que nunca pensamos a educação em sentido abstrato, mas, antes, contextualizada, na sociabilidade do capital. Com isso, afirmamos que só podemos pensar a educação, ou dela tratar, dentro de um contexto histórico-social específico. Na sociedade capitalista a educação é unilateral, meramente tecnicista e/ou reprodutivista do sistema do capital.

Ao contrário, a educação que Marx propõe – isto significa que, embora ele não tenha uma obra ou um pensamento sistematizado sobre educação, podemos dizer que há uma teoria intrínseca de educação no seu escopo teórico e no arcabouço da construção do seu programa – é, antes de mais nada, uma educação universal¹⁶.

Mesmo quando Marx considera como um certo avanço o emprego da educação escolar para fortalecer a variação do trabalho no modo de produção capitalista, ele, em verdade, entende que isto, ou seja, a relação entre trabalho produtivo e educação é o mote para se pensar uma educação futura¹⁷, ideal para a classe trabalhadora, na forma de uma

¹⁶ De acordo com CHAGAS, Eduardo Ferreira. **Marx e os seus textos sobre educação e ensino**. Palestra proferida no VI Curso de Extensão: “A Filosofia da Educação: Uma Discussão a Partir da Tradição Filosófica”, UFC, 8 jun. 2018. Vejamos, aqui, a acepção precisa de Marx sobre o que seria o conceito adequado de educação universal: “Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: *Educação mental* [intelectual]. Segundo: *Educação física* [corporal], tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção [e de caráter científico] e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios” (MARX, 1982, documento sem paginação, *itálicos* do autor, os **grifos** são nossos).

¹⁷ Segundo Marx, “do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e em um único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (MARX, 2006, p. 548-549).

educação que possibilite a formação integral dos seres humanos. Dá-se isso porque a produção capitalista, ao contrário, exige, mediante as necessidades da autoavaliação e expansão do capital, meramente uma maior capacidade do trabalhador para apreender novas habilidades, enquanto disciplina o seu caráter conforme o padrão necessário a um comportamento enquadrado ao sistema produtivo, algo que visa conseguir através do emprego da educação. Nesse sentido, Marx escreve:

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores (MARX, 2006, p. 553).

Nessa lógica, do ponto de vista que nos interessa, o estudo e a crítica da estrutura material do processo produtivo no regime do capital não é suficiente. Precisamos também mostrar como a educação é exercida com o fito de reproduzir e perpetuar a ordem do capital. Em Mézáros, por exemplo, vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalista não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque *os indivíduos particulares "interiorizam" as pressões exteriores: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações* (MÉSZÁROS, 1981, p. 260, *itálicos do autor*).

Logo, a educação institucionalizada, ao reproduzir um conjunto de ideias, regras e valores que preparam os jovens que servirão à máquina produtiva do capital, à maneira de formação de mão-de-obra, tem como uma das suas principais funções na sociedade capitalista ser reprodutora do sistema do capital¹⁸.

O sistema educacional burguês induz os alunos, desde a sua mais tenra idade, a aprenderem, e a reproduzirem as relações sociais de produção, através de instrumentos, tais quais, não somente o currículo, no qual tem-se a prevalência de conteúdos tecnicistas,

¹⁸ Ver também, a este respeito, BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Trad. Reynaldo Barão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1992.

voltados para o aprendizado do manuseio das novas técnicas e tecnologias que servem à produção, mas também há a inculcação de todo um aparato ideológico que leva à sobrevalorização da disciplina do trabalho submetido à direção do *salariato*, tais como: autodisciplina; imposição da autoridade pedagógica; ação hierárquica; relações de hegemonia; obrigatoriedade do fardamento; reprovação por falta – a imposição da frequência obrigatória efetuada na forma da chamada; avaliação etc.

Na contramão da insistência ideológica da disseminação de padrões comportamentais que devem ser apreendidos pelos alunos como critérios de uma suposta formação para a vida – tema clássico nas filosofias burguesas da educação –, não nos escusemos de nos posicionar criticamente frente a tal procedimento, visto que, na atual sociedade de classes, o discurso que prevalece é o dos interesses do capital e, conseqüentemente, da classe dos capitalistas, como classe dominante econômica e politicamente.

Nos dias de hoje, os diversos sistemas técnicos e suas especificidades são estudados e apreendidos, sendo suas operacionalidades, no processo produtivo, destinadas ao controle dos interesses específicos das grandes corporações transnacionais. Deste modo, os trabalhadores são apenas peças parciais da máquina produtiva; como resultado, não dão conta do processo produtivo como um todo, mas, ao contrário, estarão, sob o sistema capitalista, sempre subordinados àquele.

Aqui, novamente se faz necessário reportarmo-nos ao Estado. Afinal, é este que regulamenta a política educacional através de uma legislação cuja finalidade é a produção e a reprodução do capital, sendo este destaque evidenciado no processo histórico de consumação da sociedade capitalista que, definitivamente, com a produção industrial e a conseqüente implantação do tecnicismo no processo do trabalho, estabelece que “a formação para as relações sociais de produção ganhará um *locus* específico: a escola de massas” (LIMA FILHO, 2010)¹⁹. Nestes termos, o Estado, nas sociedades capitalistas, é controlado diretamente pela classe burguesa. Marx certamente entendeu a natureza classista da escola em todos os níveis do sistema educacional²⁰.

¹⁹ Documento sem paginação.

²⁰ Cf. CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura; relações e mediações. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1984, p. 22-23.

Considerações finais

A técnica e a tecnologia na sociedade capitalista, a qual carrega consigo uma oposição inconciliável entre capital e trabalho, têm o seu emprego em favor dos interesses da produção e reprodução do capital, dado que os interesses exclusivos, na formação social capitalista, são sempre os da burguesia que é a sua classe dominante, econômica e politicamente.

O sistema educacional tem, através da competência do Estado, na forma de norteadora daquele, em sendo ele (o Estado) o mediador entre a estrutura produtiva material da sociedade e os seus elementos ideológicos – como é o caso da educação –, a função decisiva de ser um dos elos responsáveis pela reprodução da autovalorização do capital, quando a educação escolar efetua a preparação intelectual, prática, e psicossocial da força de trabalho disciplinada em favor do capital.

Tratamos, fundamentalmente, o fenômeno da técnica na sociedade burguesa na sua dimensão ontológica, quer dizer, sobre como ela é usada no sistema capitalista para auferir celeridade na produção e propiciar o incremento da mais-valia relativa, o que, logicamente, é vantajoso, exclusivamente, para a classe dos capitalistas, já que, assim, ela faz cair o valor da força de trabalho.

Mediante este processo, a classe trabalhadora vê-se sempre, e cada vez mais, submetida ao poder produtivo da técnica, da tecnologia e da maquinaria, as quais nunca estão a seu serviço, mas sempre a serviço dos detentores privados dos meios de produção – os burgueses capitalistas.

Sob o que é útil para a classe dos capitalistas, a produção nunca estará direcionada a fazer frente às necessidades dos produtores diretos, como já sabemos, dos trabalhadores, mas, ao contrário, está sempre em oposição a eles, pois a produção de mercadorias é toda direcionada ao mercado mundial. Isto implica a alienação dos trabalhadores aos produtos do seu próprio trabalho, na condição de que os produtos passam a controlar os seus produtores.

Há, portanto, no modo capitalista de produção, uma *contradictio in adjecto*, visto que a produção capitalista é essencialmente social, sendo que a apropriação é, dada a lógica imanente deste modo de produção, contraditoriamente, privada. Isso significa que a estrutura produtiva no capitalismo se apossa de todos os meios, instrumentos e materiais que possam

estar disponíveis em determinado momento histórico, como resultado do desenvolvimento das forças produtivas da sociedade, sendo, por conseguinte, a produção, nestas condições, essencialmente, social; porém, ainda assim, a apropriação é relativa à situação particular de cada indivíduo isoladamente, na forma de uma imposição material que se acrescenta à produção, em contradição com a apropriação, como uma contraposição dos indivíduos separados e opostos uns dos outros pela violência do poder do dinheiro.

Já no que tange, mais precisamente, à educação, vimos que o norte do modelo educacional no sistema do capital é a reprodução das condições materiais da produção e a, equivalente, manutenção dos ganhos da classe dos capitalistas. Entre os estudantes, obviamente, que sob condições sociais diferentes, condições de classe, existem diferentes maneiras de pensar; temores e esperanças; preconceitos e ilusões; simpatias, e antipatias; convicções; princípios etc. Contudo, todas as maneiras de pensar e concepções de vida estão submetidos, na sociedade de classes, às perspectivas que importam, precipuamente, à classe dominante. O que reflete na vida individual dos estudantes das classes subalternas ou subordinadas, na confluência da violência na escola, no desalento dos educandos, na exacerbação dos preconceitos etc. Enfim, como forma de usurpação da formação integral das suas subjetividades enquanto indivíduos genuinamente humanos.

Nesta medida, um estudo concreto sobre a educação, como o que oferecemos neste texto – mostrando a forma como o tecnicismo do processo do trabalho no sistema capitalista reverbera na educação escolar –, deve deixar evidente como a produção impõe aos indivíduos, particularmente aos educandos, um padrão disciplinar que interessa fundamentalmente à própria produção. Basicamente, deve-se procurar saber como se dá a mediação entre a esfera da produção e o sistema de ensino e educação, a qual, como vimos, ocorre através do Estado.

Neste diapasão, concebemos que, em sendo o Estado o elemento jurídico-político da sociedade capitalista competente para nortear o modelo educacional de um país, fá-lo-á, dada a sua natureza de classe²¹, conforme os interesses dos capitalistas. Isto requer

²¹ “Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para repressão e exploração da classe oprimida. Assim, [...] o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado” (ENGELS, 1985, p. 193-194).

a legitimação, pela forma jurídica, de uma pedagogia do capital. Daí a natureza da legislação educacional repercutir a estrutura produtiva do capital.

Porém, isto implica uma contradição, porque a educação, mesmo sendo burguesa, permite a crítica. Há, aqui, pois, uma dialética. O modelo educacional institucional é postulante dos interesses do capital. Contudo, tanto os educadores quanto os educandos, defendem, em importante medida, os seus próprios objetivos. Logo, há de se considerar a luta política e o papel do sujeito histórico-revolucionário – o proletariado. Se assim não o fosse, o domínio seria total e todos os trabalhadores seriam autômatos. Na verdade, o conhecimento sistematizado, mesmo que submetido ao perigo da ideologização, suscita, quase sempre, o desejo de mudança.

Atentemos para o fato de que a educação é também uma possibilidade de fazer com que os jovens das classes subordinadas, o proletariado e toda a classe trabalhadora, tenham acesso ao conhecimento universalmente produzido, podendo vir a conhecer aspectos importantes da tradição filosófica, da ciência, das artes, enfim, das técnicas do conhecimento sistematizado. Essa é a condição intelectual mínima para a educação dos trabalhadores, tendo em vista a sua apreensão da teoria denunciadora da exploração que o capitalismo lhes impõe, a saber, a teoria marxiana. Trata-se da posse, por parte da classe trabalhadora, da munção intelectual para fazer-lhe possível empreender a luta política por sua autoemancipação. Logo, temos evidenciadas, no mundo contemporâneo, sob o qual reina a ignorância e a barbárie, a exemplo do Brasil nos dias de hoje, a atualidade da crítica e a vitalidade do pensamento de Marx.

Com efeito, intervir efetivamente na realidade sócio-histórica do homem, significa, para Marx, revolucionar radicalmente o modo de produção material da vida, isto é, superar a forma social burguesa, enquanto sociabilidade alienada que submete os indivíduos aos interesses de classe, e sofisticada o vínculo social nas Constituições do Estado. Compreende-se, desta forma, o Estado como a expressão de conjunto para a dimensão da alienação humana na sociedade burguesa, sendo, portanto, necessário derrubar esse Estado para que o homem atinja a sua emancipação.

Essa fratura no devir histórico deverá ser obra da classe que sofre diretamente, sob o jugo do capitalismo, as contradições da alienação humana e que, para emancipar-se, terá de emancipar toda a humanidade, libertando-a da situação desumana à qual está submetida pelos princípios de uma prática social alienada. Deste modo, a revolução

proletária, que propõe o socialismo e, em consequência, o comunismo como a forma social capaz de harmonizar a existência e a essência humanas, pretende ser identificada como a revolução do gênero humano. É também por isso que, segundo afirma, pertinentemente, Mészáros, “a tarefa de transcender as relações sociais de produção capitalistas, alienadas, deve ser concebida na estrutura global de uma estratégia educacional socialista” (MÁSZÁROS, 1981, p. 261).

Referências

BOTO, Carlota. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século VIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1992.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura; relações e mediações. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1984, p. 22-23.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. **Marx e os seus textos sobre educação e ensino**. Palestra proferida no VI Curso de Extensão: “A Filosofia da Educação: Uma Discussão a Partir da Tradição Filosófica”, UFC, 8 jun. 2018.

_____. “Diferença entre alienação e estranhamento nos Manuscritos Econômico-filosófico (1844), de Karl Marx. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, UFU, v. 8, n. 16 p. 23-33. jul./dez. 1994.

_____. “O pensamento de Marx sobre a subjetividade”. In: CHAGAS E. F. *et. al.* (Orgs.) **Subjetividade e educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 37-62.

CHAGAS, Eduardo Ferreira; QUEIROZ, Fábio José de. Da pedagogia do capital e de sua antítese: violência, (de)formação do trabalho e a luta pela formação humana, **Dialectus**, ano 3, n. 9, set./dez., 2016, p. 100-112.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 10. ed. Trad. de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

FELISMINO, Sandra Cordeiro. “Marxismo, a filosofia insuperável do nosso tempo!”, In: **Trabalho, educação e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006. p. 289-306.

FORÇAS produtivas e relações de produção”. HARRIS, Laurence. In: BOTTOMORE, Tom (Editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 93 - 113
--------------------------	-------	-------	------------------------	-------------

GT Filosofia da tecnologia e da técnica. “Apresentação”. **Boletim ANPOF**, s/d. Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/gt-filosofia-da-tecnologia-e-da-tecnica>>. Acesso em: 27/ abr. 2020.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LIMA FILHO, Domingos Leite. “Educação técnica e educação tecnológica”. In: OLIVEIRA D. A. *et. al.* **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do conselho geral provisório**: as diferentes questões. Tradução de José Barata Moura. Moscovo: Edições Progresso Lisboa, 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

_____. **Manuscritos económico-filosóficos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. “Para a crítica da economia política”. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 107-140.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro (v. 1 e 2); “O processo de produção do capital”. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Marx**: a teoria da alienação. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia** – Tomo I (A - D) Trad. Maria Stela Gonçalves *et. al.* São Paulo: Edições Loyola, 2000.

NASCIMENTO, João Bosco Brito do. **A emancipação humana no jovem Marx**: o Estado e a história. Dissertação de Mestrado, João Pessoa, UFPB, Departamento de Filosofia, 1998.

_____. **A violência na sociedade e na educação em Marx e Engels**. Tese de Doutorado. Fortaleza, UFC, Departamento de Educação, 2019.

RANIERI, Jesus. **Alienação e estranhamento: a atualidade de Marx na crítica contemporânea do capital**. s/d. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/if/marx/documentos/22/Alienacao%20e%20estranhamento....pdf>>. Acesso em: 05 mai./2020.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica**: um estudo dos manuscritos de 1861-1863. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **Universidade, ciência e violência de classe**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

E A FILOSOFIA: AUSÊNCIA E NECESSIDADE

Jefferson da Silva¹
Marcius Tadeu Maciel Nahur²

Resumo:

O presente artigo busca refletir sobre a importância da filosofia como conhecimento humano e sua relação com as demais disciplinas humanas. Sem dirimir a importância do avanço tecnológico e das conquistas científicas, faz-se necessária a retomada da importância da filosofia, o ato de filosofar como possibilidade de crítica e fundamento para demais ciências e ainda da própria realidade. Ideias difusas sobre a importância da técnica ganham mais relevância perante as ciências humanas e sociais, pois, aparentemente, são capazes de gerarem mais lucros. No entanto, tais ideias escondem uma tentativa mascarada de impedimento da própria reflexão. Retomar a filosofia como fundamento, perpassando pelo senso comum, pela busca do conhecimento e como possibilidade de verdade, é uma tentativa de demonstrar a necessidade de uma ausência. É retomar o legado da própria condição humana, a sua capacidade de pensar e de busca por fundamentação que sustente qualquer ação metodológica.

Palavras-chave: Filosofia. Necessidade. Ausência. Multidisciplinaridade.

AND THE PHILOSOPHY: ABSENCE AND NECESSITY

Abstract:

This article searches to reflect on the importance of philosophy as human knowledge and its relationship with other human disciplines. Without underscoring the importance of technological advancement and scientific achievements, it is necessary to resume the importance of philosophy, the act of philosophizing as a possibility of criticism and foundation for other sciences and even reality itself. Diffuse ideas about the importance of technique are more relevant to the humanities and social sciences because they are apparently capable of generating more profits. However, such ideas conceal a masked attempt to prevent reflection itself. Returning to philosophy as a ground running through common sense, the pursuit of knowledge and the possibility of truth is an attempt to demonstrate the need for an absence. It is to retake the legacy of the human condition itself, its ability to think and to search for foundation that underlies any methodological action.

Keywords: Philosophy. Necessity. Absence. Multidisciplinarity.

Introdução

O presente artigo começa com duas perguntas simples: qual a importância da filosofia como conhecimento humano? Qual sua relação com as outras formas de conhecimento? Imediatamente, parece que responder a tais perguntas não é nada complicado, principalmente, para aqueles que, de alguma maneira, têm certo interesse

114

¹ Doutorado em Filosofia pela PUC-SP, professor do Centro Universitário Salesiano de São – Unidade Lorena e da Faculdade Canção Nova – Cachoeira Paulista/SP; E-mail: je.filos@hotmail.com.

² Mestre em Direito pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal – Lorena/SP. Professor do Unisal (Lorena/ SP) e da Faculdade Canção Nova (Cachoeira Paulista/SP). E-mail: macielnahur@gmail.com.

pelo conhecimento, pelo saber e pelo desenvolvimento da educação. No entanto, parece, hodiernamente, pelo menos no Brasil, que responder a essas questões não é tão simples assim, pois a filosofia, como outras disciplinas humanas, está perdendo seu vigor para a técnica. Parece que o estudo tecnicista é capaz de gerar mais empregos do que a própria reflexão, pois essa última seria muito etérea e nada lucrativa, própria de uma classe privilegiada que possui tempo e dinheiro para pensar e pesquisar. A impressão que se tem é que a filosofia, como outras disciplinas de base, estão perdendo o espaço da reflexão e da discussão para a tecnologia. É diante desse cenário que se torna, mais do que nunca, necessário retomar o valor das reflexões filosóficas, do filosofar.

Ela é o que pode possibilitar certa interação com as outras disciplinas, já que não é, necessariamente, egocêntrica, voltada para si mesma ou somente para utilidade, ao contrário, é excêntrica, pois ajuda a pensar o fundamento das demais disciplinas e ainda outras possibilidades que ultrapassam o imediatismo. Ela sempre vai visar ao fundamento, à busca pelas causas. Por isso, pode-se dizer que, embora esteja ausente ou quase ausente em muitas das reflexões atuais, seja nas escolas, universidades, espaço culturais, parece que é necessário atualmente, retomar a radicalidade husserliana, uma unidade universal das ciências.

Husserl partindo do radicalismo cartesiano também se propõe a buscar uma reforma completa da filosofia, cuja finalidade é desenvolver a ela a possibilidade de unidade universal das ciências. A filosofia seria a base, a fundamentação para outras ciências. Poder-se-ia aqui perguntar: Não seria pretensão de apresentar-se a filosofia como fundamento para outras ciências? Isso seria possível? Antes de responder a tal questionamento, é importante pensar que os estudos técnicos parecem ganhar mais relevância, nos dias em curso, do que as ciências humanas e sociais, pois “aparentemente” geram mais lucros do que a reflexão. No entanto, nas palavras de Heidegger, a técnica moderna, cuja finalidade é a exploração, torna-se um tanto perigosa, pois passa ser o fim dos atos humanos e não o desvelamento do ser que pode viabilizar uma vida um pouco mais autêntica para cada pessoa. Talvez, seja uma pretensão a filosofia ser fundamento para outras ciências, mas deixar de buscar respostas, tentar encontrar caminhos seja permitir que só o tecnicismo se desenvolva, e a filosofia como forma de conhecimento que se relaciona com as outras disciplinas vai ficando cada vez mais ausente. A filosofia, embora necessária, é cada vez mais ausente. O espírito crítico, embora urgente, é cada

vez mais ausente. Pode parecer certo ceticismo, mas parece que as universidades, faculdades estão perdendo a oportunidade de fomentar a criticidade nos alunos. Elas não estão estimulando o debate sério, capaz de mobilizar a sociedade para novos ideais, novos caminhos e novos horizontes. Um povo que não reflete, sem espírito crítico, é manipulado com enorme facilidade. Ele é moldado nas leis, nem sempre boas e justas, tornando-se facilmente manobrado pela opinião pública e pelas diversas formas de poder. Por isso, refletir a respeito da importância da filosofia, nos dias de hoje, tornou-se mais do que urgente e necessário, não obstante sua ausência.

Não se trata de uma filosofia desconectada da realidade, mas de uma filosofia concreta, capaz de ter efetividade na vida, que se encontra silenciada na sociedade da fragmentação do conhecimento. A mentalidade interdisciplinar é uma mentalidade de proprietário, que fecha as portas para qualquer outra incursão em sua parcela de saber, ainda que seja a mais diminuta. Essa mentalidade hiperdisciplinar é aquela que se contenta em saber quase tudo de quase nada. Ela padece da miopia de não enxergar nada além do seu quadrado ou, se preferir, do seu cercado.

O problema volta a ser a necessidade de se encontrar um “ponto arquimédico” ou uma *mathesis magiste*, o conhecimento que possibilite o entendimento da unidade para a multidisciplinaridade. Essa busca não se opera, obviamente, por meios simplistas e pragmáticos; ao contrário, ela exigirá, outra vez, sobretudo, em tempos de liquidez e relativismos, um novo esforço filosófico, até que os planos horizontais dos conhecimentos particulares e de suas específicas demonstrações sejam recolocados em alinhamento com um eixo vertical do conhecimento apodítico de uma *mathesis magiste*.

A metodologia desta investigação é bibliográfica, notadamente, baseada em textos de matriz filosófica. Nesse sentido, para enfrentar o problema proposto, inicialmente, é preciso retornar à questão se o entendimento da realidade pode apenas transitar do senso comum para os conhecimentos particulares, como uma espécie de gangorra, e não passar pelo nível do próprio bom senso, enquanto uma espécie de abertura de caminho para o senso crítico, capaz de propor um entendimento mais alargado, objetivo e universal da própria realidade, tal como sugere o filosofar desde os tempos imemoriais.

Em seguida, coloca-se em pauta o próprio conhecimento e a questão da verdade, quando já parecem esgotados por um mundo inundado por supostas suficientes

técnicas, ciências e tecnologias. No caso, é o conhecimento filosófico que está em xeque, mas é também ele que pode dar xeque-mate a todos esses conhecimentos, quando instala a pergunta se eles são capazes de ir além de suas mais particulares realidades percebidas. No passo seguinte, traz-se à tona a reflexão sobre a importância do conhecimento filosófico e da própria filosofia, no sombrio cenário atual, em que se disseminam discursos ideológicos verticais e horizontes, vale dizer, de instituições do poder para a sociedade, e da sociedade por todas as suas redes de comunicação, de que são coisas que não servem para absolutamente nada.

Por último, então, enfrenta-se o desafio do próprio exercício de filosofar e de lançar a possibilidade de pensar uma filosofia primeira, enquanto capaz de estruturar e fundamentar as teorias das demais disciplinas e, ainda, encaminhar as práticas pedagógicas que ajudem a sociedade a se posicionar diante de conturbadas realidades antropológicas, éticas, políticas e científicas, que assustam os mais e os menos desavisados, tais como, os “fantasmas” ecológicos, econômicos e sociais, que batem às portas da humanidade nos tempos hodiernos.

1. Do senso comum ao senso crítico

De início, é preciso perguntar se toda e qualquer explicação da realidade tem a mesma validade. Se não tem, há de se indagar quais são os níveis de entendimento possíveis e seus respectivos significados para a existência humana.

O senso comum é uma forma de entendimento da realidade, constituído de um conjunto assistemático de opiniões e pensamentos utilizados no cotidiano das experiências corriqueiras da vida. Ele reivindica a sua validade, mas não escapa à suspeita de profunda carência de fundamento ou justificção para aquilo que afirma ou nega sobre as coisas.

Os grupos sociais, nos seus mais diversos espaços, acumulam e transferem o senso comum às suas gerações, notadamente, por meio de seus ininterruptos fazeres utilitários. Ele dá suporte ao largo espectro de atividades diárias, no âmago das sociedades, mas “sem se perguntar e sem explicar em essência o que elas significam.” (LUCKESI; PASSOS, 2002, p. 36).

É típico do senso comum “acostumar-se a agir assim”, mas ele não tem o costume de questionar “por que assim se age”. Não se nega que há alguma centelha de conhecimento no senso comum, mas é também irrefutável que se trata de um modo de conhecer “superficial e fragmentário.” (LUCKESI; PASSOS, 2002, p. 37).

Não podem ser esquecidos os dizeres que procuram demarcar a distinção entre o assistemático e o esforço de sistematização do conhecimento, tal como segue:

A diferença é que o conhecimento do homem do povo foi adquirido espontaneamente, sem muita preocupação com método, com crítica ou com sistematização. Ao passo que o conhecimento daquele que estudou algo foi obtido com esforço, usando-se um método, numa crítica mais pensada e uma organização mais elaborada dos conhecimentos. (LARA, 1986, p. 12).

O cerne da questão dos conhecimentos se encontra na maneira de apreensão da realidade. Nesse sentido, o saber-fazer pragmático e utilitário, quando só transita no seu próprio quadrado, corre de risco, não raras vezes, de carecer de rigoroso embasamento metodológico. Movido pelas forças das circunstâncias e das pressões imediatistas, com origem nas meras experiências comuns do cotidiano, ele permanece muito afastado da tão necessária coerência, organicidade e universalidade dos juízos cognitivos.

O senso comum não se preocupa com as inúmeras inconsistências daquilo que afirma ou nega, nem tampouco com o grau de extensão de suas proposições. Sabe apenas que, aqui e agora, ele tem sua utilidade, ainda que recheada de impropriedades não detectadas pelos seus concernidos. No fundo, o senso comum se mostra incapaz de identificar, ao menos, cinco limitações em seu raso espectro cognitivo, quais sejam, imprecisão, uso arbitrário de credices, fragmentariedade, inconsciência e miopia utilitária. (NAGEL, 1985, p. 16).

Um passo necessário para o começo de superação do senso comum se dá pelo chamado bom senso, que pode ser definido como o conjunto de elementos de criticidade que podem e devem incidir sobre o senso comum. O bom senso já possibilita um salto qualitativo na apreensão da realidade, o que o senso comum ocupa com inegável precariedade. Assim, o bom senso pavimenta o caminho para o senso crítico, que deve ultrapassar o senso comum em metodicidade e universalidade. Não é por outra razão que se diz que o senso crítico “exige um patamar superior de investigação e produz um entendimento mais significativo e abrangente de realidade.” (LUCKESI; PASSOS, 2002, p. 39-40).

Na perspectiva da qualificação do conhecimento, o senso crítico tem a marca da intencionalidade e se vale de recursos lógico-metodológicos para apreender a realidade, sempre orientado pela busca da verdade. Relembrando a lógica de Abraham Lincoln, ainda ressoa no mundo atordoado pela enxurrada de informações desconstruídas a seguinte advertência: ‘é possível enganar todas as pessoas por algum tempo, e algumas pessoas o tempo todo, mas não é possível enganar todas as pessoas o tempo todo.’ (LINCOLN apud HARARI, 2017, p. 32).

O senso crítico é um vigilante inquieto e atento para o conhecimento que persegue a realidade moldado pela verdade. E, no mínimo, é preciso levar a sério as condições de possibilidade do aparato cognitivo, que transita da sensibilidade para o entendimento e deste para a razão em relação ao objeto intuído, ao objeto conhecido e o objeto pensado, respectivamente. Para tanto, o desafio posto é que o homem saia de sua minoridade de que ele mesmo é culpado, buscando servir-se de um entendimento das coisas sem tutelas. Por isso, “[...] tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do iluminismo.” (KANT, 1980, p. 5). Assim, é preciso se colocar a caminho, outra vez, em confronto com o desconhecido, com o mal conhecido a partir de suposições, crendices, fantasias e até hipóteses infundadas, e, ainda, com tudo aquilo que se admite já bem conhecido por meio de técnicas e instrumentos manipuladores, cada vez mais esparsos e incapazes de proposição de uma prática pedagógica fundamentada e coerente para as relações humanas e sociais nas diversas coletividades, sejam elas mais ou menos heterogêneas.

Para dar alguns passos além dessa situação aporética sobre o conhecimento da realidade, o senso crítico busca se orientar, no mínimo, em quatro direções. Primeiro, toma o objeto de investigação como parte de um todo. Segundo, examina um objeto singular como parte de algo universal. Terceiro, percebe o objeto de estudo como uma manifestação aparente de algo que não aparece, possibilidade para o ser. E, talvez a consideração dessa possibilidade como fundamentação precursora. Nesse sentido, o senso crítico pretende avançar em relação ao estreito horizonte de explicações eventuais da realidade, buscando conceitos universais e estruturantes da realidade-verdade.

2. Conhecimento e verdade

Por vezes, ouve-se dizer que o conhecimento é a “elucidação da realidade.” (LUCKESI, 1984, p. 47). Essa expressão comporta algumas explicitações. O vocábulo elucidar, de origem latina, é composto pelo prefixo reforçativo *e* e pelo verbo *lucere*, que significa “trazer à luz”. Do ponto de vista etimológico, elucidar quer dizer “trazer à luz fortemente”, ou seja, “iluminar com intensidade”. Desse modo, conhecer é entendido como elucidação da realidade-verdade.

A luz do elucidar, por sua vez, guarda relação direta com a incidência da “luz da inteligência” sobre essa possível realidade-verdade que se busca conhecer. Agora, trata-se de inteligibilidade. Como elucidação da possível realidade-verdade, o conhecimento é a forma de torná-la um pouco mais inteligível, transparente e clarividente.

Assim, enquanto a possível realidade-verdade, por meio de seus fenômenos, manifesta-se como opaca e enigmática, oferecendo resistências ao seu desvendamento, por parte do intelecto humano (desvendar = tirar a venda), a elucidação é a sua iluminação, o seu desvelamento (desvelar = tirar o véu). O ato de conhecer, portanto, como ato de elucidar, é sempre o maior esforço possível de enfrentar o desafio de desvendar-desvelar a realidade-verdade, descortinando o sentido das coisas. Essa possível realidade-verdade tanto pode ser um único objeto, como uma teoria deles formando um todo, mesmo porque nenhum objeto se apresenta isolado ao conhecimento.

No conhecimento, há quatro elementos a serem focalizados. O sujeito que conhece. O objeto a ser conhecido. O ato de conhecer. E, finalmente, o resultado da cognição. O sujeito opera com sua faculdade da inteligibilidade. Os conceitos advêm da apreensão adequada do mundo exterior. Desse modo, a elucidação da realidade não é ato exclusivo do sujeito, mas fruto de uma mediação interpretativa com e a partir da realidade exterior. Os fragmentos da realidade apenas lhe oferecem uma lógica de inteligibilidade, possibilitando o desvendar-desvelar, o descobrimento, de uma integração entre eles, formando-se, assim, um conceito, enquanto entendimento de totalidade e universalidade. Lembrando que o conceito não pode afastar-se do seu objeto. A propósito, a função da filosofia não é outra senão produzir conceitos. Mas, ainda é preciso considerar o ato de conhecer, tido como um processo de interação que o sujeito efetua com o objeto, sempre tentando se orientar pela lógica que possibilita expressá-lo de maneira conceitual. Então, o sujeito interage com o objeto para descobrir-lhe, na teoria e na prática, a forma de ser. No “Proêmio” ao “Comentário à Metafísica” de Aristóteles, Tomás de Aquino entende a

necessidade de dar atenção a uma ciência que é intelectual ao máximo edeve ser ordenadora de todas, porque é ela que versa sobre o que é mais inteligível. (AQUINATIS, 1950, p. 3). Por derradeiro, o resultado do ato de conhecer é o conceito elaborado a partir da realidade, o conhecimento propriamente dito, como algo necessário da operação intelectual capaz de embasar as mais diversas ciências que investigam parcelas da realidade. Não é por outra razão que assim se diz sobre o pensar filosófico:

O filósofo é bom em conceitos, e em falta de conceitos, ele sabe quais são inviáveis, arbitrários ou inconsistentes, não resistem um instante, e quais, ao contrário, são bem feitos e testemunham uma criação, mesmo se inquietante ou perigosa. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 10).

O conhecimento existe para a contenção de tudo quanto possa haver de enganoso ou falso sobre a possível realidade-verdade. Não é demais ressaltar que, em tempos de declínio da razão, e de ascensão dos emotivismos, sensacionalismos e militâncias apelativas sobre as coisas, a “ignorância está na moda.” (KAKUTANI, 2018, p. 39). O conhecimento, como elucidação da realidade-verdade, decorre de um esforço concentrado de investigação metódica para se descobrir aquilo que se oculta, se escamoteia ou se manipula, ficando distante de algo que possa ser entendido razoavelmente, e, além disso, muito longe do que deva ser bem entendido pela racionalidade objetiva e universal. Só depois de elucidado em sua possibilidade de ser é que um objeto intuído, conhecido ou pensado pode ser considerado minimamente entendido.

O conhecimento proporciona ao sujeito condições de entender a possível realidade-verdade e melhor conviver com ela, tornando-a adaptada às suas necessidades. O conhecimento crítico é, pois, um indispensável fator de libertação, inclusive, das informações desqualificadas e das opiniões rasas, que vociferam suas “verdades” pelos arredores do mundo, sobretudo, valendo-se das redes sociais. É esse cenário assustador que faz lembrar os dizeres agudos a seguir declinados:

As redes sociais deram o direito à palavra a legiões de imbecis que, antes, só falavam nos bares, após um copo de vinho e não causavam nenhum mal à coletividade (...). Nós os fazíamos calar imediatamente, enquanto hoje eles têm o mesmo direito de palavra do que um prêmio Nobel. [...] O drama da internet é que ela promoveu o idiota da aldeia aportador da verdade. [...] É a invasão dos imbecis. (ECO, 2017).

As palavras de Umberto Eco, agudas sobre esse universo das tecnologias da informação e da comunicação, fazem ecoar as críticas de Heidegger à técnica: “A filosofia não é um saber, que, à maneira de conhecimentos técnicos e mecânicos se possa aprender diretamente ou, como uma doutrina econômica e formação profissional, se possa aplicar imediatamente e avaliar de acordo com sua utilidade.” (HEIDEGGER, 1966, p. 45).

Eventuais mais erros do que acertos não são indicadores de derrocada da razão filosófica; ao contrário, constituem uma forma de entendimento coerente, que não deixa de considerar condições e limitações com sensatez. Porém, se os acertos atestam a inteligibilidade da possível realidade-verdade, os erros levam a movimentar o conhecimento para desfazê-los, tendo sempre à frente o horizonte da realidade-verdade a ser desvendada-desvelada. E esse conhecimento persistente não é outro senão o filosófico e a próprio ato de filosofar, enquanto busca incessante do saber, por saber que não sabe, aliás, o que com muita dificuldade sabe.

3. Conhecimento filosófico e filosofia

122

Um primeiro ponto básico quando se fala em conhecimento filosófico e da própria filosofia é não deixar passar ao largo a discussão sobre sua importância, sobretudo, quando se disseminam discursos ideológicos verticais e horizontes, vale dizer, de instituições do poder para a sociedade, e da sociedade por todas as suas redes de comunicação, de que essas são coisas que não servem para absolutamente nada. Não se questiona, nos tempos atuais, a importância das técnicas, das ciências e das tecnologias. Entretanto, no tocante ao conhecimento filosófico e à própria filosofia, nesses dias, volta e meia se lança aqui e ali o questionamento sobre sua real necessidade, isso quando já não se coloca logo o rótulo de que não fazem o menor sentido, sem o mínimo incomodo com sua ausência.

Sem fechar o círculo, não é tão difícil detectar, ao menos, cinco atitudes em relação ao conhecimento filosófico e à filosofia, não surpreendendo que as negativas se sobressaem como maioria. Para uma primeira atitude, conhecimento filosófico e filosofia são coisas inúteis, produtos de mentes diletantes e sem qualquer comprometimento com os problemas cotidianos reais das pessoas. Assim consideram todos aqueles que veem o conhecimento filosófico e a filosofia como construtores de castelos estéreis de ideias e

conceitos que servem apenas para preenchimento de tempo de um grupo que pode ser rotulado de “fora da realidade e que não tem nada de mais importante para fazer”.

Uma segunda atitude, realizando uma espécie de jogo duplo, fala do conhecimento filosófico e da filosofia com certa polidez e até de forma elogiosa, mas não leva a sério o que diz, porque, no fundo, considera o conhecimento filosófico e a filosofia excrescências para a sociedade que precisa de vida produtiva.

Uma terceira atitude, mais especificamente, segue na direção de uma blague. Uma frase já folclórica expressa bem essa visão, a saber: com ou sem conhecimento filosófico e filosofia, o mundo segue tal e qual, de modo que não trazem qualquer orientação concreta sobre de onde ele vem e para onde vai.

Uma quarta atitude, assumida até por poderes constituídos, entende que conhecimento filosófico e filosofia são “perigosas armas em mãos erradas”, vale dizer, das pessoas, dos cidadãos, motivo pelo qual são desqualificados, aqui e acolá, pelos detentores do mando.

Obviamente, todas essas quatro atitudes são negativas em relação ao conhecimento filosófico e à filosofia, ainda que camuflem, algumas vezes, o jogo apenas estratégico de dizer que o conhecimento filosófico e a filosofia até poderiam ser valorizados se a realidade da vida fosse outra, ou seja, se outras prioridades econômicas e sociais da coletividade já tivessem sido satisfeitas. Em poucas palavras, primeiro viver e, se sobrar tempo, então, talvez, até seja interessante dar uma flertada com o pensar filosófico, mas não muito para “não ficar com a cabeça nas nuvens e perder contato com o chão”. Nesse cenário de negatividades, resta uma quinta atitude, única de caráter positivo, que assume o conhecimento filosófico e a filosofia em seu aspecto essencial de ser uma forma de entendimento necessário à “práxis” humana, rejeitando as visões distorcidas sobre sua real importância para a vida em todas as suas dimensões. Nesse sentido, atenção seja dada aos seguintes dizeres:

Devemos repelir qualquer ideia de que a filosofia seja um quadro exposto à contemplação do homem, ou mesmo um entorpecente para mergulhá-lo em doces sonhos etéreos, enquanto esquece a realidade da vida e o mundo que há a fazer dentro dela. A filosofia é, antes de mais nada, em primeiro lugar, e acima de tudo, [...], uma ferramenta, um instrumento de ação com a ajuda da qual o homem conhece a natureza e busca o conforto físico e espiritual para a vida. Se o homem realmente se destaca dos outros animais pela amplitude e profundidade de seu pensamento, se tudo o que ele realizou, desde que, saindo da selvageria, começou a construir o que chamamos de civilização, foi a concretização desse pensamento que, evoluindo, se transformou, através do tempo e do espaço. Não há dúvida de que esse pensamento, mobilizando os

dedos de sua mão, é sua principal arma na conquista da natureza e, portanto, de sua liberdade. (BASBAUM, 1978, p. 302-303).

Assim, a verdadeira compreensão do significado do conhecimento filosófico e a filosofia implica assumir como formas de entendimento da realidade que ajudem melhor orientar o ser humano para sua ação individual e social com os diversos mundos com os quais ele interage diuturnamente. Ela pode e deve contribuir para que ele não se deixe cegar por todo tipo de estratégias manipuladoras, que vão de ditaduras de opiniões pré-configuradas a torrentes de informações desconstruídas e desqualificadas, que lhe afastem de procurar o sentido do próprio existir humano com todos os desafios próprios de cada tempo.

Desde que se recusem visões pré-concebidas, explícitas ou implícitas, sobre o conhecimento filosófico e a filosofia, de modo a diminuir ou alijar a real importância que possuem de fato, então, pode-se avançar para um entendimento um pouco mais elaborado sobre o pensamento filosófico, tal como exposto nas palavras a seguir:

Seja a filosofia o que for, está presente em nosso mundo e a ele necessariamente se refere. Certo é que ela rompe os quadros do mundo para lançar-se no infinito. Mas retorna ao finito para, aí, encontrar seu fundamento histórico sempre original. Certo é que tende aos horizontes mais remotos, horizontes situados para além do mundo, a fim de ali conseguir, no eterno, a experiência do presente. Contudo, nem a mais profunda meditação terá sentido se não relacionar à existência do homem aqui e agora. A filosofia entrevê os critérios últimos, a abóbada celeste das possibilidades, e procura, à luz do aparentemente impossível, a via pela qual o homem poderá enobrecer-se em sua existência empírica. (JASPERS, 1976, p. 138).

O filósofo procura mostrar que a filosofia é uma forma de entender a cotidianidade do mundo com suas grandezas e suas misérias. Mas, essencialmente, ela é o caminho pelo qual é possível enobrecer a própria existência. Mesmo que a filosofia elabore conceitos tão abstratos, no fundo, eles nada mais fazem do que expressar a vida de forma refletida. Eles brotam da realidade e, para abarcá-la na sua universalidade, precisam ultrapassá-la, propondo entendimentos que se universalizem e sejam fundamentos mais sólidos para vários tipos de ações, especialmente, as pedagógico-educativas. A propósito, é que se pode captar nas anotações aqui trazidas:

[...] a filosofia reflete sobre os dados concretos do dia-a-dia; porém, para cumprir seu papel, necessita descolar-se dessa realidade empírica para, no

nível do pensado, deslindá-la e, assim, possibilita ao ser humano uma orientação para sua prática. Desse modo, e tão-somente desse modo, é que a filosofia pode ser significativa para o ser humano, individual ou coletivo. Pensando o concreto, ela constitui um entendimento coerente e crítico que possibilita o direcionamento da prática cotidiana. (LUCKESI; PASSOS, 2002, p. 82-83).

A filosofia não constitui, de modo algum, uma simples abstração independente da vida. Evidentemente, o ser humano não se alimenta de filosofia, mas, sem dúvida alguma, sua existência se amesquinha, chega à inanição, sem a ajuda dela. A filosofia pode lhe proporcionar uma forma um pouco mais consciente e crítica de pensar, agir e sentir tudo aquilo que a existência lhe reserva no inevitável pêndulo das acomodações e inquietações. De uma vez por todas, é preciso não negligenciar a atenção a essa íntima ligação entre o que parece mais abstrato e o que se apresenta de mais concreto, tal como se pode perceber nessas palavras a seguir: “A filosofia vazada na linguagem conceitual é profundamente solidária com a vida, com a existência. Ela marca o desejo, a ânsia que o homem tem de elucidar a sua circunstância existencial.” (BUZZI, 1973, p. 9).

Não há como viver sem se perguntar sobre o real sentido das coisas. Não há como colocar algo em prática sem se questionar sobre o seu significado e seu impacto na vida. As práticas educativas, os mecanismos de ensino e pesquisa institucionais, com suas tecnologias ativas, não podem ir muito longe se carecem de fundamentos filosóficos mais sólidos que ofereçam possibilidades reais de tirar as pessoas de suas “cavernas solipsistas”, quando elas se inclinam a fazer proposições teóricas e práticas sobre as realidades éticas, políticas, científicas, econômicas, sociais, culturais, religiosas e ambientais de um mundo complexo e em profundas e aceleradas transformações. A respeito dessa visão sobre a filosofia, não seria um despautério se ter uma clara compreensão do que ela pode operar no mundo, tal como se vê:

A filosofia é a resposta que uma sociedade traz à dupla exigência de refletir criticamente e de se explicar teoricamente quanto aos valores e representações que tornam inteligíveis, ou pelo menos aceitáveis, para os indivíduos que nela vivem um modo de ser, isto é, um modo de viver e de morrer, de imaginar e de conhecer, de amar e de trabalhar, de mandar e de obedecer etc., que constitui o legado da tradição, e que os indivíduos devem assumir e, de fato, já assumiram antes mesmo de poder responder por ele, ou justificá-lo diante da própria razão. (LIMA VAZ, 1978, p. 7).

O que se quer dizer é que a filosofia busca tratar dos fundamentos últimos que ajudam a dar sentido ao existir humano na história. A filosofia se encarrega de fundamentar a concretização de um espírito e de um conceito, tentando demonstrar-lhe alguma verdade objetiva e universal, além de influenciar e orientar o curso da história dos propagadores de tais ideias. Dessa maneira, a filosofia não se reduz apenas à interpretação do “já vivido” e do que se “está vivendo”, mas também o entendimento das aspirações maiores da humanidade. Nesse sentido, ela é o sustentáculo de um modo de viver de agora em diante. No entanto, não se vai adiante sem um referencial marcante, um fundamento matricial, que oriente esse horizonte. Assim, no mundo atual, tão contaminado de visões idiossincráticas e exclusivistas, enredado por apelos imagéticos e cliques apressados em aparelhos de ininterrupta conexão, inundando todos os espaços da vida, desde os lares até os ambientes escolares, com informações superficiais e desorientadas sobre as coisas do mundo, é mais do que urgente e necessário voltar ao filosofar e, se possível, a uma filosofia primeira, diante de tanta ausência de um pensamento mais crítico, coerente e consistente a respeito da realidade-verdade.

4. Filosofar e filosofia primeira

O exercício do filosofar implica que o próprio ser humano, individual e coletivamente, o quanto lhe seja possível, assuma a sua existência e se comprometa a lhe dar sentido crítico e consciente em suas ações.

A raiz da filosofia é, precisamente, o espantar-se, o maravilhar-se, surgido no ser humano ao se defrontar com a totalidade e universalidade das coisas. A atual era das técnicas, ciências e tecnologias, com seus artefatos de informação e comunicação por todos os lados, traz muitos desafios quanto aos seus fins, sobretudo, em relação às práticas pedagógico-educativas. Mas, entre todos os desafios, o principal deles parece ser a questão de um pensamento organizado que seja fundamento estruturante ou, então, condição de possibilidade de entendimento dessa realidade. Não é por outro motivo que se colocam as seguintes anotações:

Em suma, qual a atitude do homem diante do quadro oferecido pela evolução tecnológica até agora? Como poderá ele ter uma visão menos fragmentada do processo, através de novos saberes ou conjunto de saberes, nem sequer cogitados até agora? (MORAIS, 1971, p. 5-6).

As respostas a esses questionamentos devem ser vasculhados no universo filosófico. A filosofia, já em seus primórdios, não era uma mera atividade lúdica, mas a busca de um saber epistêmico, especulativo, teórico, capaz de levar o ser humano ao conhecimento das primeiras e últimas causas de todas as coisas. Não se pode confundir a filosofia com os sabores emotivistas de tudo quanto seja sem-razão. O filosofar autêntico sempre buscou juízos apodícticos da razão, ou seja, necessários e suficientes para fundamentar os conhecimentos das coisas em suas múltiplas realidades. O saber filosófico, desde seus primeiros passos, persegue princípios e fins últimos da realidade. Nessa busca, o saber filosófico não finca raízes no setorial. Ela sai à procura do englobante em todos os campos da atividade epistêmica humana. Suas proposições devem ser válidas para todas as esferas e regiões do saber humano. Nesse sentido, é preciso não perder de vista essas palavras de orientação sobre a relevância inafastável do saber filosófico:

Ao estabelecerem-se leis e princípios, devem estes ter validez em todos os campos do conhecimento, porque só assim se constituirá o nexo que estrutura o saber epistêmico num conjunto coordenado, [...], que é a adequação dos opostos analogados, cujas funções subsidiárias estão subordinadas à função principal, cuja norma é dada pela totalidade. (SANTOS, 2009, p. 51).

127

As sociedades contemporâneas, em geral, não manifestam preocupação filosófica, seja com uma filosofia primeira estruturante ou mesmo com uma filosofia como condição de possibilidade de entendimento da realidade. Ao menos uma ou outra deveriam ser retomadas para fundamentação. O equívoco seria não considerar nenhuma delas como essa fundamentação para os conhecimentos que investigam, em suas respectivas áreas, a própria realidade.

A filosofia primeira estruturante será tratada aqui como “filosofia concreta”. Atenção seja dada ao adjetivo “concreta”. Não está empregado em sentido comum, mas no sentido original do latim *cum crescior*, vale dizer, “crescer junto”. Desse modo, só se cresce junto em movimento. É urgente movimentar o saber filosófico. Uma filosofia concreta, portanto, cresce junta com alguma outra coisa. Qual coisa seria essa, caberia perguntar. A resposta não poderia ser outra, senão a seguinte: “A rigor, todas as aplicações do pensamento humano, das quais a filosofia é fundamento e garantia.” (SANTOS, 2009, p. 27). Desse modo, uma filosofia concreta é aquela que examina os princípios de todas

as outras formações de conhecimento humano ao mesmo tempo em que espia a si mesma como elemento de garantia da validade desses princípios. Nesse movimento, ele transforma não somente a área que tocou, mas também a si mesma, trazendo junto os elementos dessa área em uma síntese dos conhecimentos humanos em um novo patamar de saberes. A lógica da filosofia concreta é inclusiva, e não excludente, no ato de “crescer com” os conhecimentos específicos. Ela é o elemento abstrato que tem como objetivo prover de argumentos universais e válidos as possibilidades de entendimento de todas as demais regiões do conhecimento. Mário Ferreira dos Santos colocou em prática uma “filosofia concreta”. Em uma palestra, ao ser indagado do porquê de sua obra tratar de temas distintos e distantes como economia, linguística e psicologia, se ele era filósofo, a sua resposta foi surpreendente. Sua explicação inverteu os termos da questão: justamente por ser filósofo sua missão é examinar os fundamentos epistemológicos de todas as searas do saber; uma filosofia incapaz de realizar esse exame não é uma filosofia concreta, mas somente um conjunto doutrinário (SÁ MARTINO, 2009, p. 28). Ao que tudo indica, a inspiração disso é tomasiana, quando o escolástico assim se pronunciava: o conhecimento dos fundamentos de uma ciência não podem existir nessa ciência em si, mas devem ser pensados a partir de fora, com uma ciência cujos princípios já não precisem e nem comportem uma demonstração. (AQUINAS, 1968, p. 35-37). Essa ciência do fundamento não demonstrável é a filosofia primeira (“metafísica”), ou seja, a ciência da mais alta forma do Ser. E o que é ele, seria importante perguntar. A resposta é simples: “O ser é o que dura, o que afirma, o que perdura, o que fundamenta tudo quanto é sendo para os modernos. É o fundamento de todo ente.” (SANTOS, 2009, p. 81). Isso significa que o real é inteligível na medida em que se torna estruturado conceitualmente.

Entretanto, há ainda proposta de desconstrução dessa filosofia primeira (“metafísica”), por ser considerada de totalidade rígida, de tal modo que se apregoa que, na contemporaneidade, a sua tarefa, agora, é “articular um conceito de ente que é condição de possibilidade de todas as outras afirmações sobre as entidades, e não apenas sobre as entidades atuais, mas também sobre as puramente possíveis.” (OLIVEIRA, 2014, p. 15).

Heidegger foi o pensador que alterou, de modo radical, a reviravolta moderna da dimensão do ente para a do sujeito, além de dizer que a linguagem humana pode falar dos entes, mas não do ser. O desvelamento do ser não pode ser obra de um ente, mesmo que privilegiado como o ser-aí, mas só pode se dar através da iniciativa do

próprio ser. Aqui se encontra a reviravolta do pensamento heideggeriano, a saber: o homem não pode desvelar o sentido do Ser. A metafísica não tem feito outra coisa senão focalizar apenas os entes, e não o Ser. Para ele, então, é preciso indagar pelo Ser, trazer à luz esse esquecido. (HEIDEGGER, 1966, p. 17). De qualquer modo, através de suas intuições, ele acabou abrindo caminho para a rearticulação da metafísica, vale dizer, para uma “metafísica primordial”, que assim é definida:

A tese central neste ensaio é, porém, que há mais para metafísica do que metafísica geral e especial, ou ontologia geral e especial, como já caracterizado. Metafísica também inclui uma mais profunda ou mais fundamental teoria que pode ser chamada de metafísica primeira – metafísica primária – ou, mais adequadamente, [...] – metafísica primordial. (PUNTEL, 2011, p. 304-305).

Entretanto, articular uma teoria metafísica completa significa elaborar um catálogo completo das categorias sob as quais todas as coisas e suas relações mútuas podem se enquadrar. Essa elaboração levaria à distinção entre categorias básicas e categorias derivadas. Mais ainda. Isso exigiria uma especificação sobre como entidades derivadas podem ser analisadas em termos de entidades das categorias básicas. Com se diz, nesse ponto “precisamente, consistiria na tarefa de fornecer uma explicação de tudo o que há. Certamente não muitos metafísicos hoje estariam em condições de oferecer uma teoria completa de categorias.” (OLIVEIRA, 2014, p. 40).

Quando o problema parece desatado, na realidade, ele não está ainda bem resolvido. A história do pensamento metafísico mostrou que persistem dificuldades quando se reduz a metafísica à busca dessas categorias mais gerais, Não se trata apenas de discordâncias quanto às categorias, mas também divergências com relação aos objetos que há no mundo. A pergunta sobre que objetos ou coisas há no mundo precede a indagação sobre as categorias. Contudo, essas dificuldades não levam, necessariamente, ao descarte de uma metafísica sistemática no mundo contemporâneo. E, os debates metafísicos mais recentes, seguem ainda apontado para certas exigências inafastáveis dessa metafísica na quadra atual, não deixando de assinalar alguns pontos basilares: ela tem de ser fundamentada em argumentos transcendentais; tem de fazer jus ao fato moral; tem de fazer jus à realidade como ela se manifesta, o que não implica, necessariamente, um processo indutivo; nela deve haver um espaço próprio para a análise da interioridade;

e, uma boa metafísica tem de conter uma ontologia da intersubjetividade e do social. (HÖSLE apud OLIVEIRA, 2014, p. 41).

A tese básica é a de que há múltiplos seres. É aqui que se fala, então, de uma ontologia achatada, capaz de articular um ideal que poderia ser assimilado por diferentes posições metafísicas. Não se trata de ecletismo, mas daquilo que pode ser chamado de pequena ontologia. Ricouer pode ajudar nessa questão. Em “História e Verdade”, ele sustenta que afirmar o ser é importante, mas não é de menor relevância negar. O mérito das filosofias negativas foi colocar em xeque a concepção essencialista de muitas coisas. Não deixa de ser curiosa a retomada que Ricouer faz de Platão, apontando-o como o primeiro a reconhecer que “o ser e o não-ser nos embaraçam.” (PLATÃO apud RICOUER, 1968, p.337). Esse embaraço torna-se, outra vez, canteiro fértil para que se devolva à sociedade contemporânea, o filosofar entre essas duas possibilidades, uma necessidade diante da ausência do pensar filosófico nessas miríades de informações e conhecimentos técnicos, científicos e tecnológicos que enredaram não só o mundo a fora, mas também toda a cadeia de ensino, da educação básica aos cursos superiores. É a partir daí que a academia pode ser, com seu espaço de acolhimento das pluralidades e das diversidades, promotora do ato de filosofar capaz colocar as pessoas à procura de fundamentos para seus conhecimentos, formados desde o senso comum até os mais especializados.

130

Conclusão

Parece uma pretensão daquele que se preocupa com o ato filosofar a afirmação de que a filosofia deveria voltar, no que é possível, à sua vocação originária, ser fundamento para demais disciplinas, pois posta ao lado das outras disciplinas ela realmente parece perder sua validade, pois voltando-se para o um ambiente em que a preocupação econômica parece o *métie (assunto)* do momento, a filosofia vista sob este aspecto torna-se realmente inútil, no entanto, posta como possibilidade de fundamento e de criticidade das disciplinas e do sistema econômico, ela ainda continua tendo seu valor irrevogável.

O filósofo com sua capacidade de conceituação, sua contenção quanto ao duvidoso, o enganoso e o falseamento, ainda continua capaz de ouvir, ler, criticar e

embasar as mais diversas ciências que investigam a realidade. E ainda, embora possa parecer uma pretensão, ele é capaz de vislumbrar o horizonte que articula ou desarticula o real-social. Partindo da própria realidade e das discussões tão difundidas e difusas sejam políticas, ecológicas, religiosas, econômicas e outras, a filosofia pelo esforço e operação intelectual é capaz elaborar conceitos críticos e ainda delimitá-los para avanço da própria ciência evitando assim, a superficialidade e anomalias, tanto nas práticas científicas quanto na relatividade das ações. Ela pela sua reflexividade e pelo seu esforço de investigação metodológica continua vigorosa em descobrir o que se oculta, se escamoteia e se manipula nos discursos, narrativas e nas práticas ambíguas. Ainda que um horizonte esteja distante a filosofia pelo seu próprio ato de filosofar é capaz de enxergar as arestas necessárias a serem enfrentadas. No entanto, como se afirmou-se ao longo do artigo, ideias difundidas um tanto negativas rodeiam seu horizontes ou corroboram para sua ausência a fim de torná-la mais ausente como, conhecimento inútil, produto de mentes diletantes, conceitos abstratos e conhecimento improdutivo. Tais ideias podem estar camuflando uma tentativa defensiva e perversa de manter a reflexão e a crítica afastadas, impondo à massa opiniões arbitrárias como se fossem parte da própria realidade.

Por isso, assumir o ato de filosofar ou retomar o tema da filosofia como necessidade embora ausente é mostrar a importância e ao mesmo tempo estimular aquilo que é próprio de cada ser humano a capacidade de reflexividade. Mais do que nunca parece ser necessária a retomada do filosofar, essa capacidade propriamente humana de refletir e tentar encontrar fundamento para ação e para realidade. É conchamar os filhos da terra a sair na minoridade e avançar para uma maioria através da crítica não para aliar-se a um partido ou a um posicionamento ideológico, mas uma tentativa asceta de interpretar, buscar e fundamentar a própria morada. Basear-se somente no fazer, nas técnicas, na produtividade como começo, meio e fim, é caminhar para o próprio abismo, pois como esse saber fazer poderá se manter sem motivações pungentes que fundamentem seu próprio existir. Pode-se dizer que com o tempo essas técnicas entrarão em inanição sem alcançar o que se propôs, o crescimento. Sem a reflexão e sem a busca de fundamentação tudo pode ser tornar massa de manobra. Essa busca de fundamentação, que não pode ser desconsiderada nem no universo teórico, nem no plano prático, evoca uma nova investigação metafísica. Não é tão simples dizer que se trata desta ou daquela metafísica que o pensamento filosófico já percorreu. Isso seria fechamento em um modelo

previamente estabelecido. O momento atual de complexidades cognitivas exige aberturas epistêmicas. Mas, de qualquer modo, esse processo de escavação de um horizonte mais profundo remete a se pensar a possibilidade estruturante de uma metafísica que talvez possa retomar uma fundamentação ao estilo dos argumentos transcendentais, com conexões com as múltiplas realidades existenciais, contendo ainda uma ontologia bem de perto das manifestações intersubjetivas, não só no nível das relações sociais, mas também na dimensão da formação integral do ser humano.

Por isso, refletir e retomar o ato de filosofar é uma tentativa constante de entender a realidade e na medida do possível orientar o ser humano na sua ação individual e social. Longe de ser uma espécie de conhecimento consolador para ação humana, uma certa terapia ou qualquer tipo de autoajuda, o ato de filosofar impede que estratégias manipuladoras sejam de ideias pré-configuradas ou de informações desconstruídas tomem corpo assumindo uma posição de verdade para as pessoas. Por isso, mais do que nunca, embora pareça que a filosofia como fundamento esteja tão ausente, ela se faz necessária para a fomentação da reflexão, para o impedimento de manipulação das massas, para o avanço das disciplinas e demais práticas pedagógicas. Ela aliada as outras disciplinas é capaz de gerar um ponto de unidade realizando a efetivação da multidisciplinaridade tão necessária para os conhecimentos produzidos, produtivos, mas espaçados e separados.

132

Referências

AQUINATIS, Thomae. **Duodecim libros Metaphysicorum Aristotelis Expositio**. In: Proemium. Turim: Cathala-Spiazzi, 1950.

AQUINAS, Thomas. **Comentary on Aristotle's Physisc**. London: Routledge, 1968.

BASBAUM, Leôncio. **Sociologia do materialismo**. São Paulo: Símbolo, 1978.

BUZZI, Arcângelo. **Introdução ao Pensar**. Petrópolis: Vozes, 1973.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

ECO, Umberto. *Umberto Eco – Internet, Social Media e Giornalismo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u10X-GPuO3C4>. Acesso em 31 ago. 2019.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Trad. de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à Metafísica**. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966.

HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas, Conferências de Paris**. Trad. de Pedro M. S. Alves. Lisboa: Phainomenon – Clássicos de Fenomenologia, 2010.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. Trad. de. São Paulo: Cultrix, 1976.

KAKUTANI, Michiko. **A morte da verdade**. Trad. de André Czarnobai e Marcela Duarte. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: “Que é o Iluminismo?”** Trad. de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1980.

LARA, Tiago Adão. **Caminhos da razão no Ocidente**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. A filosofia do Brasil, hoje. **Cadernos da SEAF**. Belo Horizonte: 1978. v. 1.

LUCHESE, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCHESE, Cipriano Carlos. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1984.

MORAIS, Pessoa de. **O Desafio da Era Tecnológica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971,

NAGEL, Ernest. **Ciência: natureza e objetivo**. In: MORGENBESSER, Sidney. *Filosofia da Ciência*. São Paulo: Cultrix, 1985, p. 16.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **A ontologia em debate no pensamento contemporâneo**. São Paulo: Paulus, 2014.

PUNTEL, L.B. *Metaphysics: a traditional mainstay of philosophy in need of radical rethinking*. In: **Review of Metaphysics**. New York: 2011.

RICOEUR, Paul. **História e Verdade**. Trad, de F.A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

SÁ MARTINO, Luís Mauro. Em busca de uma região desconhecida: introdução à filosofia concreta. In: SANTOS, Mário Ferreira dos. **Filosofia Concreta**. São Paulo: É Realizações, 2009.

E A FILOSOFIA: AUSÊNCIA E NECESSIDADE

Jefferson da Silva/ Marcius Tadeu Maciel Nahur

SANTOS, Mário Ferreira dos. **Filosofia Concreta**. São Paulo: É Realizações, 2009.

134

O HOMEM NA ERA DIGITAL

Maria Celeste de Sousa¹

Resumo:

Este artigo discorre sobre *o homem na era digital*. Trata-se de refletir sobre a problemática do *transhumanismo*, tema antropológico persistente nas Ciências Humanas e, que é trabalhado, entre outros, pela filósofa portuguesa Maria Assumpta Coimbra, da Universidade do Porto. Ele está dividido em duas partes: a primeira versa sobre *a cibercultura*, o mundo como uma imensa teia digital e enfoca a influência da revolução tecnológica digital na cultura, na educação e nas ciências. A segunda parte versa sobre a transformação do humano em *transhumano* e reflete sobre o impacto das tecnologias digitais na natureza e na subjetividade gerando um logos-transumano e uma *supranatureza*.

Palavras chaves: Era digital. Cibercultura. Transhumano. Supranatureza.

THE MAN IN THE DIGITAL ERA

Abstract:

This article discusses man in the digital age. It is a question of reflecting on the problem of transhumanism, an anthropological theme persistent in the Human Sciences and which is worked, among others, by the Portuguese philosopher Maria Assumpta Coimbra, from the University of Porto. It is divided into two parts: the first deals with cyberculture, the world as an immense digital web and focuses on the influence of the digital technological revolution on culture, education and sciences. The second part deals with the transformation of the human into a transhuman and reflects on the impact of digital technologies on nature and subjectivity, generating logos-transhuman and supranature.

Keywords: Digital age. Cyberculture. Transhuman. Supranature.

Introdução

Um olhar filosófico sobre a Tecnologia e Sociedade suscita a reflexão sobre *o homem na era digital*. Trata-se de refletir sobre a problemática do *transhumanismo* que, atualmente tornou-se um tema antropológico persistente nas Ciências Humanas e, que é trabalhado, entre outros, pela filósofa portuguesa Maria Assumpta Coimbra, da Universidade do Porto.

¹ Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP (2009). Mestre em Filosofia Prática pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2000). Especialista em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual do Ceará -UECE (1995). Graduada em Filosofia - UECE (1993), graduada em Teologia - ICRE (1989). Vice coordenadora do GT "Um Olhar Interdisciplinar sobre a Subjetividade Humana" (UECE-FCF), Coordenadora do Curso de Filosofia (FCF), Coordenadora do Grupo de Estudos Vazianos (GEVAZ) da FCF. Leciona Filosofia na Faculdade Católica de Fortaleza (FCF) e no CEJA Paulo Freire. Tem experiência na área de História da Filosofia, Metafísica, Ética, Antropologia Filosófica e Filosofia da Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: História, Antropologia, Ética, Educação. E-mail: celestejosefina@gmail.com.

O texto objetiva apresentar a reflexão de Maria Assumpta em diálogo com vários filósofos sobre o *transhumanismo*. Ele está dividido em duas partes: a primeira versa sobre a *cibercultura*, o mundo como uma imensa teia digital e apresenta o posicionamento de alguns filósofos contemporâneos perante a revolução tecnológica digital e sua influência determinante na cultura, na educação e nas ciências.

A segunda parte refere-se à transformação do humano em *transhumano* e reflete sobre a mutação antropológica que passa da compreensão moderna para a compreensão pós-moderna sob o impacto das tecnologias digitais na natureza e na subjetividade gerando um logos-transumano e uma *supranatureza* que modifica a ideia que o homem tem de si.

1. O mundo como uma imensa teia digital

O século XXI pode ser caracterizado como “uma imensa teia digital” que envolve o sujeito levando-o a separar-se progressivamente das experiências naturais, para vivenciar experiências virtuais. Este fenômeno cultural denota a configuração temporal da *cibercultura* e a mutação do humano para o *transhumano*.

A problemática da *cibercultura* tornou-se recorrente aos pesquisadores das Ciências Humanas e a Filosofia não poderia ficar ausente do debate. Em todo o mundo se multiplicam os pensadores dedicados ao estudo deste fenômeno e, com ele, da nova imagem de homem que está sendo gestada no tempo contemporâneo.

A filósofa portuguesa Maria Assumpta define a *cibercultura* como a

nova concepção de existência influenciada pela multimídia, pela realidade virtual e pelas redes de comunicação digital, caso da internet, que nos transporta a grande velocidade para mundos simulados e “on-line” onde podemos penetrar e interagir com outras pessoas.” (COIMBRA, 2010, p. 53).

Já o filósofo francês Pierre Lévy denomina este tempo de “tele presença generalizada”, pois a *cibercultura* remete o sujeito para espaços desterritorializados onde as comunidades virtuais conectam-se universalmente possibilitando diferentes encontros, não mais no espaço físico e, sim, no espaço virtual. Daí a mudança significativa nos comportamentos dos internautas que superam os parâmetros existenciais da era industrial para parâmetros da era da informática. A consequência

desta interrelação virtual é a expansão das “mass-média”, para o frenesi da prática do “self-média” através da comunicação individual, seja pela mensagem, seja pela foto ou pelo vídeo. O que importa é está conectado na teia cibernética.

O filósofo português Negroponte corrobora com o debate enfatizando a mutação da realidade para o virtual, quando afirma que,

nós estamos na era digital, em que a informação passa a ser canalizada e distribuída, não na modalidade de átomos, (revistas, jornais, livros...) exigindo a presença física, mas de bits, ‘o mais pequeno elemento atômico do ADN da informação’ um minúsculo elemento que ‘não tem cor, tamanho, nem peso e pode viajar à velocidade da luz’ E, que, por sua vez, possibilita a acessibilidade universal da informação em termos de maior rapidez, eficiência, bem-estar e personalização.” (NEGROPONTE, 1996, p. 21).

Para o filósofo francês Guy Debord esta é a “sociedade do espetáculo”, em que a representação do mundo através do “mass-média” vai cedendo espaço para a criação de uma sociedade “que surge da simulação do mundo, fruto das redes telemáticas, do hipertexto, da multimídia interativa, da realidade virtual.” (DEBORD, 1972, p. 5).

Maria Assumpta vislumbra nesta tendência atual, um paradoxo, pois o fenômeno da teia digital é global, mas a imposição das redes sociais é particular, a consequência é a fragmentação dos costumes e valores locais e direcionamento da vida individual ao consumismo e narcisismo.

Ela explica:

a cibercultura com base nas tecnologias digitais em rede, representa uma cultura “capyleft” ao potencializar a apropriação coletiva, a distribuição, os processos de cooperação e de troca planetária, bem como a modificação criativa de obras, independente do local ou espaço físico e do estatuto identitário e sociocultural. Estes aspectos são materializados na crescente troca de informação e de conhecimentos e no trabalho coletivo partilhado sob diversos formatos: Web, chats, e-mails, blogs temáticos, fóruns de discussão, redes sociais, software livre, jogos on-line, etc. (COIMBRA, 2010, p. 55).

Então, o que pensar diante da interface homem e máquina na sociedade contemporânea? O prognóstico delineado por filósofos, sociólogos, psicólogos ou antropólogos é que em um futuro próximo a comunicação será mais com as máquinas do que com os sujeitos. Este fato é reverenciado pelo filósofo francês Pierre Lévy que ver positivamente a “complementariedade, da ação conjugada e dinâmica dos dois

fatores (analógico e digital) com vista à melhoria e aperfeiçoamento das atuações humanas.” (LÉVY, 1997, p. 263). Pierre Lévy qualifica a era digital como “um novo patamar de hominização” exprimindo um novo desenvolvimento humanista.

Maria Assumpta, no entanto, alerta sobre o impacto destas inovações na subjetividade e sociabilidade humanas. Ela presente um perigo no ar, uma mutação na conduta da pessoa, que se torna uma presa das tribos digitais que determinam um estilo de vida e de interesses que devem ser rigorosamente seguidos. As consequências são evidentes nos sinais emitidos com mais frequência pelas crianças e jovens na “crescente incapacidade de concentração, motivada pela proliferação em excesso de estímulos comunicacionais.” (COIMBRA, 2010, p. 58).

Acrescenta-se a isto a dificuldade no convívio social, na prática cotidiana das relações intersubjetivas pela centralização em interesses pessoais e egocêntricos que inviabilizam a formação de um consenso social. Assumpta afirma: “este modo de produção e de processamento de informações ou de mensagens, não somente acarreta sofisticação, abundância informativa e diversificação dos emissores como, também, desencadeia stress e ansiedade.” (COIMBRA, 2010, p. 58). A filósofa portuguesa insiste na tomada de posição diante deste quadro de poluição informativa, e sugere uma indispensável delimitação entre a informação e o conhecimento.

O pedagogo francês Edgar Morin corrobora com o debate alertando também para o “perigo informacional”, que não permite a diferença entre a subinformação e a sobreinformação, de tal forma que o sujeito envolvido pelas redes sociais não consegue mais interiorizar-se, porque não há espaço para a meditação e a reflexão sobre as diferenças entre as situações e os fatos, uma vez que ele está tomado pela poluição informacional.

Diante deste quadro existencial, Maria Assumpta assevera a necessidade da reflexão sobre a delimitação dos conceitos “informação”, “digital” e “comunicação”, bem como a pergunta sobre a utilidade e o valor da comunicação para a vida. A filósofa portuguesa comenta que, embora a imagem do *‘homo communicans’*, afirme-se cada vez mais por meio da “mass-média”, a comunicação em si é um termo tão banalizado, que não se sabe mais o seu verdadeiro significado. Todavia, se a imagem do homem contemporâneo liga-se necessariamente ao ser comunicante, isto exige uma nova reflexão antropológica.

A autora estabelece a relação entre a antropologia e a cibernética, ciência que estuda os sistemas e mecanismos de controle automático, a regulação e a comunicação nos seres vivos e nas máquinas, e juntamente com ela, a revolução do computador, como controle da informação. Ela dialoga com Wiener que considera a cibernética como uma ciência que preconiza uma revolução antropológica, já que ela inverte as posições entre corpo humano e o corpo artificial da máquina. O corpo humano é visto apenas como “uma rede de comunicações” e as máquinas como um “organismo vivo” capaz “de transformar mensagens de entrada (inputs) em mensagens de saída (outputs) e assim, serem capazes de mudar a relação que estabeleciam entre ‘inputs’ e ‘outputs’”. (WIENER, 1954, p. 10).

Diante deste crescente desenvolvimento tecnológico, Maria Assumpta questiona: o excessivo aumento dos meios comunicativos possibilitou mais humanização, interajuda e diálogo intersubjetivo? Esta sociedade da comunicação é uma sociedade transparente?

O filósofo italiano Gianni Vattimo critica esta sociedade pós-moderna e a desconstrução das ‘grandes narrativas’ que considerava sempre “a humanidade como um todo e constituindo, no passado, as grandes formas de legitimação do poder.” (VATTIMO, 1992, p. 10).

E Camps reconhece o aperfeiçoamento da comunicação, mas também diagnostica sintomas de não comunicação que prolifera em atitudes de individualismo feroz, competitividade, incompreensão e indiferença. O filósofo afirma:

a digitalização das relações sociais e da vida em geral, que constitui o deslumbramento contemporâneo, não deixa de transportar sérias reservas e limitações, ao nível de uma possível hiperfragmentação da realidade, da perda dos sentidos tradicionais da comunidade e de realidade, paralelamente à tendência, aparentemente contraditória, de globalização, omnipresença e unilateralidade.” (CAMPS, 1996, p. 145).

Maria Assumpta impactada pela *cibercultura* reflete sobre a nova experiência de tempo. A teia digital funciona com base numa transmissão sincrônica, essencialmente identificada por um conjunto de “nós” interconectados no tempo presente, caracterizado pelo imediatismo, instantaneidade, simultaneidade e urgência. Um “tempo mundial” independente dos aspectos geográficos e históricos. É o tempo de um “presente dilatado” às fronteiras do mundo presente.

O homem-presente comprime o tempo negando-lhe os intervalos. O único fato a ter sentido expressa-se no vivido, no perceptível e representável minimizando, assim, as relações intersubjetivas, o reconhecimento do outro e as tradições. Há mais uma ligação, do que uma relação. O mundo não é mais comum.

Pelo fenômeno atual do *zapping* manipula-se o imaginário e o sonho humanos na era digital. O sujeito imobilizado em um sofá e com o comando eletrônico pode usufruir da interatividade e da virtualidade, tornando-se senhor do tempo e de suas próprias vontades ao conectar-se ao que lhe interessa e ao repelir o que desgosta; afastar o que lhe aborrece e silenciar o que lhe enfraquece. A filósofa portuguesa conclui: “E, neste sentido trata-se de uma liberdade nefasta porque nos fecha num mundo egóide e nos aprisiona, meramente, no nosso ponto de vista, nas nossas representações e na nossa vontade.” (COIMBRA, 2010, p. 70).

O ‘homo zappiens’ que vive permanentemente na vertigem das imagens de assalto, na procura desesperada por uma imagem total que o fascine e transforme o seu frenesi em contemplação, acaba por não ver nada, nem saber nada, apesar da incomensurável paranoia de instrumentos cognitivos de que dispõe.

Este homem exteriorizado, voltado para o eterno instante, no desejo do imediato, na felicidade instantânea, denota um fascínio pelo fetiche e o desfrute do figurativo. É uma atitude mais passiva do que reflexiva e ativa. Ela comenta:

Este sujeito animado pela instantaneidade tecnológica, compelido pelos fluxos e atraído para um presente convertido em atualidade, pode consumir a sua realização pessoal e intersubjetiva no aqui e agora carregado de sensacionalismo e de emoções. Isto o pode fazer cair no paradoxo de que quanto mais se comunica e se informa, mais se desinforma ou, ainda, arrastá-lo para tornar a encenação pela realidade, ele se afoga em um oceano de imagens técnicas que, por sua vez, o podem impedir da distinção entre o que é real e o que é resultado da manipulação de imagens.” (COIMBRA, 2010, p. 72).

Este é o sujeito atual no contexto cibernético. Um ‘sujeito global’ cuja visão de mundo é instantânea e ligada à rede, à comunicação digital universal. Preso ao “eterno presente” este sujeito confere que o ponto de partida é o mesmo de chegada, uma vez que ele experimenta o império do cotidiano, com sua pluralidade de códigos, itinerários e objetivos. Para que se possa compreender melhor este fenômeno, necessita-se confrontar a transformação do humano em *transhumano*.

2. A transformação do humano em transhumano

O debate em torno da *cibercultura* denotou uma questão antropológica fundamental no tempo contemporâneo: a *transformação do humano em transhumano*. Maria Assumpta enfrenta a problemática em diálogo com alguns filósofos na tentativa em compreender as características existenciais que qualificam esta nova experiência do homem pós-moderno.

A progressiva des-antropomorfização atual incita a curiosidade da filósofa portuguesa. Ela se pergunta sobre as consequências antropológicas e existenciais advindas com a superação dos limites do orgânico e do advento do homem pós-orgânico, prelúdio do homem pós-biológico ou da formação de uma *supranatureza*.

A filósofa dialoga com o cientista americano Katherine Hayles sobre o tema da *supranatureza*. O cientista analisa em seus textos, o processo atual de uma redução do sujeito a uma massa de informação incorpórea. Ele afirma: “o sujeito pós-humano é uma amálgama, uma coleção de componentes heterogêneos, uma entidade material-informacional cujos limites sofrem contínua construção e reconstrução.” (HAYLES, 1999, p. 13 in COIMBRA, 2010, p. 89, Citação 6). O cientista refere-se à transformação cultural hodierna em que surgem novos horizontes que impactam inevitavelmente na avaliação dos níveis das crenças, dos valores, das convicções e da estruturação da vida individual e coletiva.

Para o filósofo português Martins esta perspectiva cultural se compara aos dois clássicos da literatura: O *Prometeu* de Ésquilo e o *Fausto* de Goethe. Ele comenta:

a lição contida no mito do Prometeu é a revelação de que a humanidade não deve cair na arrogância de arrebatar as prerrogativas divinas. Há que persistir na defesa que os artifícios técnicos têm que constituir meros alargamentos ou projeções da capacidade corporais humanas e, nunca, efetivar uma ilimitada mecanização e/ou virtualização do corpo, ou mesmo, a superação de seu organicismo. (MARTINS, 2000 p. 13).

Fausto, por sua vez, confere à tecnologia poderes ilimitados, conduzindo

a uma expansão insaciável e sem ponderação das consequências do avanço tecnológico para a natureza e para a Humanidade (...) ele personifica a procura do saber além de todos os limites naturais, o acesso ao conhecimento proibido, à transgressão dos limites facultados pelo entendimento humano e a

consequente aspiração àquilo que é sublime e divino.” (MARTINS, 2000, p. 13 in Coimbra, 2010, p. 93).

Esta comparação denota o senhorio do homem sobre a natureza e sobre a vida e que a técnica não serve a qualquer objetivo humano. Sua especificidade é transformar os recursos e reservas disponíveis em matéria prima. Ciência e Tecnologia têm fins pragmáticos expressando a realização da vontade e do poder do homem.

Maria Assumpta assemelha a sociedade contemporânea ao espírito insaciável de Fausto devido ao frenesi das descobertas científicas na área das biotecnologias como os transgênicos, a clonagem, o genoma, a luta contra o envelhecimento e a morte. Acrescenta-se a isto os “projetos ligados à criação de programas computacionais evolutivos, de seres biomecânicos, e também à vida artificial.” (COIMBRA, 2010, p. 93).

Outra característica que chama a atenção da filósofa portuguesa é a nova interpretação do corpo humano como ‘informação’ podendo sofrer ‘upgrades’. Como o que está em jogo é um impulso fáustico, pode-se alcançar a unidade absoluta entre sujeito objeto, no universo cibernético. As barreiras vencidas por Fausto conduz à transcendência da condição humana, para a manipulação e a criação de novas formas de vida e também de um logos-trans-humano, como afirma o filósofo Vallenilla: “o homem atravessa um momento decisivo em termos da evolução histórica daquilo que denomina ‘*ratio tecnica*’.” (VALLENILLA, 2004, p. 20), por conseguinte, constata-se na sociedade contemporânea uma crescente ultrapassagem da concepção moderna e antropomórfica de técnica para a metatécnica. Ele explica:

com a metatécnica emerge uma transracionalidade, caracterizada por ser ‘trans-finita’, ‘trans-humana’ e ‘trans-óptica’, não restringida simplesmente á violência e evidencia (meramente ópticas) que alimentavam o logos técnico tradicional. Vislumbra-se o advento de um novo ‘logos’, um ‘logos-metatécnico’, ‘trans-humano’ não de características antropomórficas, antropocêntricas e geocêntricas. (VALLENILLA, 2004, p. 21 in Coimbra, 2010, p. 98).

Este novo “logos” possibilita outras formas de inteligibilidade e de organização do real, que ultrapassa a propriedade exclusivamente visual, os limites inatos dos sentidos humanos, porque ele substitui radicalmente os fundamentos

ontológicos e epistemológicos e a própria técnica como expoente de racionalidade.

Vallenilla explica:

os novos modos de operar técnico, as ferramentas e os mecanismos utilizados, espécie de sentidos artificiais, subvertem os limites e as funções dos sentidos humanos congênitos, provocam mudanças profundas em termos de apreensão, organização e compreensibilidade, tudo isto, no sentido de consolidar o homem como dono e senhor do universo. (VALLENILLA, 2004, p. 13).

O homem torna-se o centro do universo e faz inúmeras descobertas a partir das infinitas possibilidades para o seu conhecimento e prática. De fato, ele experimenta uma *supranatureza* livre da estrutura originária e de suas energias conaturais, almejando “criar novas estruturas e reordenamentos da matéria mediante os quais obtenha o domínio da natureza em geral, quer dizer, num sentido estritamente galáctico.” (VALLENILLA, 2004, p. 50)

No pensamento de Vallenilla a razão humana tem a capacidade de construir uma *supranatureza* com os seus nexos que modificam e transcendem a relação natural. Vallenilla defende a tese de que

este projeto inerente à metatécnica, de modo significativo, não pode ser conotado de “i-racional” ou de “a-racional”, mas a manifestação de um ‘logos transhumano’ que, por sua vez, aufere engrandecimento e outros redimensionamentos à racionalidade humana. (VALLENILLA, 2004, p. 50 in Coimbra, 2010, p. 96).

Maria Assumpta compreende que este “logos-transhumano” define a função demiúrgica do homem em seu livre arbítrio e vontade manipuladora da natureza. E que este logos substitui as seguintes categorias antropológicas: corporalidade, finitude, mortalidade, contingência e animalidade uma vez que o ser humano cada vez mais se limita “a um mero processador de informação” sendo a técnica “caracterizada como uma forma de extensão do corpo humano.” (COIMBRA, 2010, p. 97). Por conseguinte, o avanço tecnológico expressa, como afirma Ferreira, uma

desconstrução nas dicotomias tradicionais como: alma/corpo, imanente/transcendente; matéria/forma; substância/acidente, matéria/espírito, homem/máquina, humano/não humano, natural/artificial e natureza/cultura. (FERREIRA, 2002, p. 223 in Coimbra, 2010, p. 102).

A linguagem antropológica também se modifica, uma vez que os sistemas orgânicos são descritos conforme os termos de processamento da informação, e os dispositivos mecânicos e informacionais (software, por exemplo) passam a ser explicados com uma linguagem idêntica. A tecnologia avança do biológico para o mundo das máquinas possibilitando uma “convergência de vida orgânica e inorgânica. Inclusive a fronteira do vivo e do não vivo declara-se problemática, tornando-se cada vez mais difícil discernir a própria vida.” (COIMBRA, 2010, p. 102).

Para Hayles estes fenômenos denotam a emergência de uma nova subjetividade constituída pelo cruzamento da materialidade da informática com a imaterialidade da informação. A consequência é a transformação do humano em *transhumano* “com base em numa concepção de informação desligada do corpo e onde as fronteiras entre humanos e computadores se diluem, pondo em causa o sujeito autônomo.” (HAYLES, 1999, 2,3 in Coimbra, 2010, p. 102).

A autora reflete sobre a padronização do *transhumano* fora dos contornos e limites do humano e constata que este afirma-se

pelas capacidades supranaturais e eleva-se à condição de um apetrecho, uma espécie de sentidos artificiais, suscetível de alterar o modo de intervenção e de explicação do real.(...) projeta-se a expansão da racionalidade humana para um domínio trans-humano de inéditas possibilidades, equacionadas para além das limitações físicas, psicossomáticas e das coordenadas espaço-temporais. Acarreta significativas implicações quer na definição de “eu”, da verdade e do cogito enfim, quer na própria concepção de homem (COIMBRA, 2010, p. 105).

A filósofa portuguesa questiona: é o fim da humanidade e a chegada do pós-humano? O pós-humano é uma nova representação do homem ou um novo estágio a alcançar? Como nos tornamos pós-humanos?

Ela comenta que para o cientista americano Hayles estes fenômenos antropológicos não significam a morte da humanidade, mas, apenas “o fim de uma determinada concepção do humano.” (COIMBRA, 2010, p. 104). Katherine Hayles apresenta quatro características do homem pós-humano. Primeiramente, ele privilegia “o padrão informacional sobre a instância material, de tal modo que a incorporação num substrato biológico é vista como um acidente da história em vez de uma inevitabilidade da vida.” (HAYLES, 1999: 2,3 in Coimbra, 2010, p. 108, citação 50).

Em seguida ele considera “a consciência como um epifenômeno, como um arrivista da evolução que tenta reivindicar para si todo o espetáculo quando na verdade não passa de um acontecimento lateral menor.” (Ibid., p. 108).

Posteriormente. Ele “pensa no corpo como a prótese original que todos aprendemos a manipular.” E em quarto lugar, ele considera como mais importante a configuração do ser humano como “máquinas inteligentes”. Por conseguinte, no homem pós-moderno não existem diferenças entre a “existência corporal e simulação de computador, mecanismo cibernético e organismo biológico, teleologia do robot e finalidades humanas” (Ibid., p. 108).

Então, o homem se resume em uma super máquina? o que acontece com a corporeidade? Os autores pós-modernos concordam que não existe um “corpo vivo” o que existe, de fato é um “corpo metamorfoseado” em texto, em ideia, em imagem desmaterializada, uma representação virtual.

Esta é a vitória da tecnologia em sua construção do pós-humanismo. Ela confere uma ruptura com o “perfil identitário” transmitido pela tradição antropológica libertando o humano dos limites do orgânico, pelo abandono da transcendência e estabelecendo novas bases para “a construção de identidades funcionais e múltiplas”. (COIMBRA, 2010, p. 110).

Maria Assumpta explica:

atualmente, o sujeito é reduzido à superfície. A tônica é colocada numa descentração do humano em favor da máquina. O humano deixa de ocupar o lugar de destaque porque no paradigma da vida artificial a máquina torna-se o modelo para compreensão do humano. Assim, o humano é transfigurado em pós-humano. Preconiza-se a criação de vida dentro da máquina e a capacidade desta se pautar por um processo evolutivo. Defende-se a co-evolução do homem e da máquina. (COIMBRA, 2010, p. 111).

Esta progressiva des-antropomorfização faz com que Maria Assumpta questione: Como perspectivar o futuro do humano convertido em pós-humano? Esta perspectiva significará a aniquilação do homem, ou um novo caminho que se abre no relacionamento entre homens e máquinas?

A autora não tem uma resposta pontual para estas indagações. O fenômeno do *transhumanismo* ainda constitui uma grande interrogação que interfere diretamente em todas as relações humanas. A filósofa portuguesa suscita aos intelectuais

preocupados com o sentido da vida um aprofundamento sobre o *transhumanismo* para se perceber melhor a gravidade da problemática e, assim, evidenciar a importância da questão antropológica fundamental: quem é o homem?

Considerações finais

A temática “o homem na era digital” evidenciou os fenômenos atuais da *cibercultura* e o do *transhumanismo* e suscitou a reflexão sobre alguns aspectos que impactam a antropologia despertando novos questionamentos e alguns pontos de convergência com o debate.

O primeiro aspecto refere-se à qualificação do *mundo como uma imensa teia digital* que evidencia a supremacia da cibernética e do computador na vida humana transformando o mundo material em mundo virtual. Este mundo é profundamente atraente, sedutor, colorido, rápido e com infinitas possibilidades envolvendo crianças, jovens e adultos em sua teia, de tal forma que impera o ser humano exteriorizado, modelado pelo poder da máquina. Esta é uma realidade que precisa ser compreendida, refletida, e criticada. Será que as máquinas dominarão o mundo? Como estabelecer os limites na interface homem e máquina?

O segundo aspecto refere-se à estranheza diante da *transformação do humano em transhumano* e o limite em que se situa a imagem do *sujeito pós-moderno* cujas características restringem-se a um mecanismo de processamento de informação. A inversão entre máquina e homem é profundamente preocupante, pois o *transhumano* se manifesta como um “modelo informacional em detrimento do material”, em que a consciência torna-se um acessório e não um “lugar da identidade”. Em que o corpo é comparado à mera prótese manipulável e substituível, em que não há mais diferença entre “a existência corporal e a sua simulação em computador” ou entre um “organismo biológico e um mecanismo cibernético”. Este novo corpo digital converte-se em pura imagem, numa subjetividade desencarnada. Humano ou desumano? Será que Deus e o homem estão mortos? Será que o niilismo é total? O que nos resta esperar?

O terceiro aspecto refere-se à *defesa do logos trans-humano*. Temática inovadora expressiva da mutação na linguagem antropológica, metafísica e ética para uma linguagem mecanicista e informacional, trans-humana. O mundo simbólico adquire

novas formas de expressão que também precisam ser compreendidas e aprofundadas. Qual o sentido da linguagem?

Quanto aos pontos convergentes destaca-se o sinal vermelho diante do impacto das inovações tecnológicas digitais na subjetividade e sociabilidade humanas. Este sinal de alerta se estende para todas as relações intersubjetivas suscitando uma tomada de posição de homens e mulheres que defendem a vida no planeta terra. Trata-se de um debate amplo sobre o “perigo informacional”, que retira do sujeito a sua interioridade minimizando o espaço para a meditação e a reflexão sobre as diferenças entre as situações e os fatos tornando-o semelhante a um robô sem noção de realidade.

Enfim, nós concordamos com a proposta educativa de Edgar Morin. Só pela educação é possível desenvolver as potencialidades na percepção da verdade sobre o humano. O desenvolvimento da “consciência crítica” é imprescindível diante do individualismo, da competitividade, da incompreensão, da indiferença, da hiper fragmentação e da perda do sentido da vida. Este montante expressivo da era digital gera a despersonalização ilusória da euforia em estar conectado, Daí a dúvida: Quais as relações entre informação e saber? Entre Informação e conhecimento? Ou entre Informação e comunicação?

Concluimos com a impressão de que esta problemática está apenas começando, ainda precisamos de muitos debates para que possamos ver melhor a transformação que está acontecendo e, a necessidade de sabermos quem nós somos, ou o que seremos.

Referências bibliográficas

COIMBRA, Maria Assumpta. **(Des)humano demasiado (des) humano**. O homem na era digital uma reflexão com Pierre Lévy. Lisboa: Edições Afrontamento, 2010.

CAMPS. V. **Paradoxos do individualismo**. Lisboa: Relógio D`Água Editores, 1996.

DEBORD, G. **A Sociedade do espetáculo**. Lisboa: Edições Afrodite, 1998.

FERREIRA, J. “O alfabeto da vida: da reprodução à produção”. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, pp. 55-56, 219-240, 2002.

HAYLES, R. “How the became posthuman: virtual badies”. In.:_____. **Cybernetics, literature and informatics**. Chicago e Londres: University of Chicago Press, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cyberculture**. Paris: Éditions Odile Jacob, 1997.

MORIN, Edgar. **As grandes questões do nosso tempo**. Lisboa: Editorial Notícias, 1997.

MARTINS, H. Ciência, técnica & utopia. **Ler livros e leitores**, Nº 48, Fundação Círculo de leitores, pp. 63-70. 2000.

NEGROMONTE, N. **Ser digital**. Lisboa: Editorial Caminho, 1996.

VATTIMO, Gianni. **A sociedade transparente**. Lisboa: Relógio D`água Editores, 1992.

VALLENILLA, E.M. **Fundamentos da meta-técnica**. Lisboa: Edições Colibri, 2004.

WIENER, N. **Cybernetics**. Control and communications in the animal and the machine. Cambridge: The MIT Press, 1954.

COMENTÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DA HUMANIDADE

Ive Braga¹

Resumo

O presente ensaio tem como objetivo apresentar elementos que permitam promover reflexões acerca da formação do indivíduo na sociedade administrada, sua relação com os modos de produção e circulação da cultura, seus processos, instituições, possibilidades e limites. Para tanto, pauta-se na revisão bibliográfica para exploração de conceitos teóricos de autores da primeira geração da Escola de Frankfurt - em especial Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin - para analisar: o processo de produção material sob o qual a cultura se desenvolve; a formação do indivíduo sob a égide desta cultura; as transformações dos estímulos artísticos e suas consequências para a percepção sensorial; o papel das instituições no desenvolvimento e/ou ajustamento do espírito e os benefícios e armadilhas da correlação entre distintas áreas do saber para produção de conhecimento científico. Abstendo-se da necessidade de indicar resultados e conclusões pontuais, esta análise visa promover debates sobre os limites e alternativas possíveis para o enfrentamento da realidade objetiva com vistas para uma educação estética de humanidade.

Palavras-chave: Arte, cultura, ciência, educação estética da humanidade.

COMMENTS FOR AN AESTHETIC EDUCATION OF HUMANITY

Abstract

The objective of this essay is present theoretical elements to promote reflections about the individual formation in the administered society, your relationships with the modes of production and circulation of culture, processes, institutions, possibilities and limits. To accomplish this job, this analysis explores the theoretical concepts of authors from the first generation of the Frankfurt School, in particular Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer and Walter Benjamin. The main notions explored are: the material production process under which culture develops and their influences on the individual formation, the transformations of artistic stimuli and their consequences for sensory perception; the role of institutions in the development and / or adjustment of the spirit and the benefits and harms of the correlation between different areas of knowledge for the production of scientific knowledge. Abstaining from the need to indicate specific results and conclusions, this analysis aims to promote debates about the limits and possible alternatives for confront the objective reality aiming an aesthetic education of humanity.

Keywords: Art, culture, science, aesthetic education of humanity.

Introdução

O presente ensaio tem como objetivo apresentar elementos que permitam promover reflexões acerca da formação do indivíduo na sociedade administrada, sua relação com a cultura, seus processos, instituições, possibilidades e limites. Para fim de cotejar

¹ Pedagoga, Psicanalista, Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Docente do Instituto Singularidades, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica, Formação e Cultura (habilitado pela PUC-SP e vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq). Professora-Orientadora convidada do Instituto Singularidades. E-mail: ivebraga@gmail.com

formulações teóricas dos autores de primeira geração da Escola de Frankfurt - Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin – a proposta baseada na revisão bibliográfica tem como objetivo explorar algumas noções teóricas, nas quais a recolha permitiu a organização da argumentação apresentada em cinco tópicos correlacionados entre si. O primeiro tópico: 1) A sociedade, a política e o cultivo do espírito é focalizado o processo de produção material sob o qual a cultura se desenvolve. No segundo: 2) A indústria da cultura e a regressão dos sentidos, analisa-se a formação do indivíduo sob a égide desta cultura que tende a acarretar a regressão dos sentidos. No terceiro: 3) A formação e as instituições, observa-se o papel das instituições no desenvolvimento e/ou ajustamento do espírito. No quarto tópico, denominado: 4) A ciência e a correlação entre distintas áreas do conhecimento, desenvolve-se um debate que coloca em evidência aspectos positivos e negativos da interdisciplinaridade e, por fim, no quinto e último tópico: 5) Notas para uma educação estética da humanidade, são instigadas - sem a obrigação do apontamento de conclusões pontuais – reflexões que permitem apontar limites e alternativas possíveis para tecer a crítica da realidade objetiva com vistas a uma educação estética de humanidade. Tendo exposto a organização formal do ensaio, seguem os tópicos que formam sua totalidade:

150

1) A sociedade, a política e o cultivo do espírito

Iniciar esta argumentação sem levar em conta o processo de produção material sob o qual a cultura se desenvolve seria adentrar a discussão partindo de um equívoco intransponível. A fim de evitar este equívoco – uma vez que os sujeitos são determinados pelo modo de produção material de uma sociedade – a argumentação aqui erigida visa explorar as tensões constituintes entre a forma de organização política e econômica do capitalismo tardio e suas consequências no processo de constituição do indivíduo como categoria burguesa.

Efetivamente, o mundo do verdadeiro, bom e belo é um mundo “ideal”, na medida em que situa além das condições de vida vigentes, além de uma forma da existência em que a maioria dos homens trabalha e passa a vida no comércio de mercadorias e onde só uma pequena camada tem a possibilidade de se ocupar daquilo que vai além da conquista e da garantia das necessidades. (MARCUSE, 1997, p.91).

O excerto permite adentrar a discussão proposta tomando como ponto de partida a premissa de que ao mesmo tempo que o capital abriu caminho para o desenvolvimento de uma sociedade de abundância, impôs também uma cisão entre a vida objetiva e a felicidade

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 149 - 161
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

idealizada. As benesses do cultivo do espírito, portanto, ficam restritas apenas a uma pequena parcela da população; parcela esta que pode gozar dos benefícios de uma vida projetada para além da manutenção das necessidades básicas de sobrevivência. Em contrapartida, às pessoas que se encontram obrigatoriamente voltadas à manutenção das necessidades – e que representam maioria substancial – não resta oportunidade, tempo ou disposição para participarem do acesso aos valores espirituais. Este desvio que, além assumir a roupagem de privilégio, evidencia um deslocamento dos valores espirituais para um plano a parte à cultura que revela, dentre outras coisas, uma diferenciação cortante entre indivíduos, condicionando-os à distinção de classes. A despeito desta ponderação, Marcuse acrescenta:

Conforme sua essência, a verdade de um juízo filosófico, a bondade de uma ação moral, a beleza de uma obra de arte, devem afetar a todos, se referir a todos, comprometer a todos. Independente do sexo e origem, sem referência a sua posição no processo produtivo, esses indivíduos precisam se subordinar aos valores culturais. Precisam assumi-los em sua vida, facultando-lhes permear e transfigurar sua existência. A “cultura” fornece alma à civilização. (MARCUSE, 1997, p. 95).

O caráter progressista da cultura burguesa revela uma contradição: ele enfatiza que a felicidade está ao alcance de todos dependendo agora do esforço e do mérito individual. Porém, em uma sociedade baseada em bens de produção material, o Bom, o Belo e o Verdadeiro passam a se situar além das condições de vida vigente. Tal cisão entre os mundos materiais e espirituais evidenciam o caráter afirmativo da cultura burguesa, que sugere a potencialidade do indivíduo ao mesmo tempo que mantém as condições existentes à medida que transfere para esfera subjetiva o fracasso individual.

O que ocorre pode ser expresso do seguinte modo: quando num filme sentimental ou numa música de mesmo tipo, a audiência toma consciência da avassaladora possibilidade de felicidade, eles ousam confessar a si mesmos o que toda a ordem da vida contemporânea comumente lhes proíbe de admitir, ou seja, que eles não têm efetiva participação na felicidade. (ADORNO e SIMPSON, 1986, p.141).

A cultura burguesa recupera a afirmação da potencialidade de emancipação do indivíduo, mas, ao mesmo tempo e contraditoriamente, veta tal idealização no plano real. Essa dinâmica mesquinha subordina os valores universais às leis de mercado. Assim, O Bom, Belo, Verdadeiro como valores *universais* da humanidade ou perdem seu sentido ou ficam à cargo dos privilegiados. De repente, o necessário – como a efetivação de tais valores – transforma-se em supérfluo e o supérfluo – como a organização da existência em função de bases materiais – transforma-se em necessário. Como conclusão parcial para que seja possível adentrar a análise

de outros elementos no tópico seguinte, pode-se dizer então que, como tendência, a organização capital da existência humana desfigura o indivíduo. Nesses termos, se o mote da existência é, por fim, o mote da organização material da existência, a partir dessa inversão, parece válido questionar qual forma de vida sobre a terra é supérflua e qual forma de vida é a Verdadeiramente necessária.

2) A indústria da cultura e a regressão dos sentidos

Dando continuidade aos argumentos expostos anteriormente, é fundamental apontar também que a arte em si não enobrece objetivamente. Seria ingênuo afirmar que a arte tem o poder espontâneo de libertar o indivíduo de sua subordinação efetiva. Porém, na esfera subjetiva, ou, o reino da alma talvez seja a única esfera resguardada capaz de gerar a transformação partindo do interior. “A beleza da cultura é sobretudo uma beleza interior e pode alcançar o exterior apenas partindo do interior. Seu reino é essencialmente um reino da alma”. (MARCUSE, 1997, p. 103). Assim, a transformação que parte da esfera subjetiva seria o primeiro passo para potencializar a mudança exterior.

Por intermédio do recrutamento da sensibilidade a arte pode atirar o sujeito em direção a si mesmo, para o profundo estágio da qual necessita a atividade de contemplação genuína. A abertura para o mundo sensível proporcionado pela obra de arte sugere o abandono de si mesmo. É nesse instante, na renúncia de si, que se estabelece o elo entre o universal e o particular e no qual se apreende a existência tocante de uma obra. Nesse choque, o potencial político da obra de arte é colocado em questão: se a obra de arte é capaz de mobilizar a sensibilidade e por isso promover a reflexão, em linhas gerais a suspeita que aqui se levanta é que se arte é capaz de impactar, de promover o contato direto entre sujeito e objeto, de implicar no recrutamento da reflexão e da sensibilidade talvez o potencial político e transformador da obra de arte resida na possibilidade da efetivação da experiência mesmo diante das condições objetivas que a impedem.

Uma vez tratado um dos primeiros aspectos que abarcam especificamente os benefícios do cultivo do espírito por intermédio do acesso às obras de arte vale a pena oferecer um contraponto ao debate, uma vez que não se trata de uma discussão potencialmente simplória:

A cultura superior ainda existe. É mais acessível do que nunca. É lida, vista e ouvida por mais pessoas do que jamais o fora; porém, a sociedade bloqueou há muito tempo

os domínios espirituais dentro dos quais essa cultura poderia ser entendida em seu conteúdo cognitivo e em sua verdade determinada. (MARCUSE, 1998, p.159-160)

O excerto permite constatar que o simples acesso à cultura não garante que a arte seja capaz de conduzir o indivíduo à experiência, à reflexão, a questionar ou resistir às mazelas sociais. A facilitação do acesso aos produtos culturais possibilitado pela indústria cultural, importante noção desenvolvida por HORKHEIMER e ADORNO (2011) é ambivalente, ou seja, é positiva e negativa: possibilitou à massa o acesso antes restrito a uma pequena parcela da população ao mesmo tempo que o seu fácil acesso por si só não se tornou capaz de recrutar as esferas sensíveis e cognitivas que poderiam caracterizar a experiência. A indústria cultural, que se apropria, reproduz e transforma a cultura em produtos e mercadorias liquidou a existência única e transformadora das obras de arte.

A esse respeito, Benjamin acrescenta à análise uma importante consideração:

No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente. (BENJAMIN, 1994, p.169).

153

O modo de percepção sensível dos homens sofre alterações que são decorrentes das alterações das condições materiais na cultura. Dessa maneira, não se trata apenas de refletir sobre as alterações no processo de produção material e na forma de circulação dos bens da cultura. Se o modo de produção cultural se transforma ocorre também a transformação da forma e conteúdo estético das obras de arte. Nesse ínterim, cada vez menos disponível à recepção de estímulos sensíveis elaborados ocorre, por sua vez, a deterioração dos receptáculos sensoriais que captariam esses estímulos e, assim, a percepção humana, reduzida a cada dia mais ao achatamento sensível e sensorial, recrudescer. A esse respeito, vale acrescentar uma ponderação de Adorno que estabelece um paralelo entre a forma de produção cultural e o ajustamento dos indivíduos:

A renúncia ao sonhar desses compositores é um índice de que ouvintes estão prontos a substituir o sonhar pelo ajustamento à crua realidade, colhendo um novo prazer a partir de sua aceitação do desagradável. (ADORNO e SIMPSON, 1986, p.139).

Ocorre assim, não apenas o ajustamento dos objetos da cultura, mas também dos sujeitos que a compõem. Novamente tomando a música como exemplo, Adorno (1996) afirma que a nova forma de produção musical baseada em padrões estandardizados acarreta a *regressão da audição*. Parece que a dominação atinge então todas as instâncias da constituição

humana: psíquica, espiritual e também física. A adaptação à música de máquina implica necessariamente uma renúncia aos seus próprios sentimentos humanos e, ao mesmo tempo, um fetichismo da máquina tal que seu caráter instrumental se torna obscurecido. (ADORNO e SIMPSON, 1986, p.140). Se, de fato, ocorre uma regressão da percepção, dos sentidos, ou seja, se há um entrave, um bloqueio na porta de entrada que conecta a subjetividade à objetividade; então o modo como o homem percebe, como se relaciona e como interage com a cultura e seus pares torna-se desfigurada. Em linhas gerais, a arte, que vem sofrendo transformações históricas em sua forma e conteúdo ao que se refere ao tipo de estímulo produzido, quando transfigura um estímulo de difícil compreensão em algo palatável, reduz a possibilidade de ampliação dos sentidos. Quando qualquer estímulo artístico/sensível é instrumentalizado ele passa a ser meio quando deveria ter fim em si mesmo. É nesse processo de achatamento formal que os estímulos sensíveis abdicam de estimular a potencialidade sensorial em troca da repetição padrão daquilo que agrada pela standardização. E assim, o potencial da expressão artística como rumo para a formação e emancipação se converte em um veículo para adaptação, para normatização, para a padronização e nivelamento das diferenças.

3) A formação e as instituições

Nos termos frankfurtianos, entende-se que: “[...] a formação nada mais é do que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva²”. (ADORNO, 1966). Tomando o conceito de formação em sua amplitude a partir do entendimento de que a formação do indivíduo se desenvolve via mediação da cultura, pode-se considerar que a inter-relação indissociável entre as noções de cultura e formação constituem os elementos fundantes desta reflexão. Por esta razão pretende-se aprimorar a observância acerca do complexo processo que caracteriza a formação do indivíduo na sociedade burguesa e sua relação com as instituições, aqui entendidas como as responsáveis pela mediação cultura-indivíduo. Não obstante, as instituições, como tendência e de modo paradoxal, investem em práticas que resultam tanto na potencialização quanto na aniquilação do espírito.

Faz necessário, portanto, refletir a respeito da função social das instituições. Assim, se admitirmos o papel das mesmas na função de conformação às mazelas sociais, à ordem estabelecida e ao preparo para o mundo do trabalho alienado, com certeza abordaremos o

² Tradução livre para o português do texto em espanhol.

problema de forma menos ingênua. É evidente que se deva olhar, também, para as instituições como *locus* geradores de conhecimento com potenciais para investimento na fortificação do indivíduo e, por conseguinte, como capazes de favorecer a emancipação. Mas, certamente a crítica às instituições sociais não seria exitosa se ignorasse qualquer um dos lados dessa questão. Então, para fim de ampliar a exploração proposta, considera-se relevante sublinhar ambos os aspectos – progressivos e regressivos – que orientam o processo de apropriação da cultura que caracteriza a formação do indivíduo na sociedade administrada. O pretendido, por consonância, não é enaltecer tampouco macular o papel das instituições no processo de formação do indivíduo, mas sim examinar as tensões, os conflitos e antíteses do processo de formação do indivíduo no âmbito da uma dinâmica social complexa, e por que não dizer, antagônica.

De acordo com Marcuse (1998, p. 161):

[...] a validade histórica de ideias, como liberdade, igualdade, justiça, indivíduo, subsistia precisamente em seu conteúdo ainda irrealizado – pois não podiam ser relacionadas com a realidade existente, que não as conformava nem as poderia confirmar, porque eram negadas precisamente pelo funcionamento daquelas instituições que deveriam realizar essas ideias.

As instituições, que deveriam primar pela busca de valores superiores de modo a enobrecer os indivíduos, acabam militando contra seus próprios objetivos: abrem mão da formação em favor de interesses marcadamente voltados para a competição, o lucro, a dominação do outro, em nome da formação para o trabalho.

[...] a pacificação da luta pela existência, a redefinição do trabalho como livre realização das necessidades e das disposições dos homens pressupõem, não apenas instituições essencialmente diferentes, mas também homens essencialmente diferentes – homens que já não precisam ganhar o seu pão com o trabalho alienado. Essa diferença não pode surgir por si só no quadro restrito das instituições, que são determinadas essencialmente por organizar o trabalho alienado. (MARCUSE, 1998, p. 163).

O nível técnico e tecnológico da sociedade há tempos dispõe de condições suficientes para a libertação do homem, porém a emancipação não ocorreu. O problema não é o trabalho em si, mas o modo de funcionamento das instituições que elide o trabalhador dos meios de produção e transforma o mero trabalho em trabalho alienado. O autor acrescenta: “Essa ausência de felicidade não é metafísica; constitui obra de uma organização social desprovida de razão”. (MARCUSE, 1997, p. 130-131). Nesse panorama, a infelicidade não é obra do acaso. É resultado de uma organização social nefasta que envolve diversos setores da

sociedade para gerir organizações que obrigam os indivíduos, quando muito, a viver pela simples manutenção das condições orgânicas de subsistência. As instituições – dentre elas a escola – com a tarefa de normatização da conduta, de formação para o trabalho alienado e para adequação do sujeito à ordem estabelecida adquirem sua parcela de culpa nesse processo que captura os indivíduos desde a mais tenra idade:

Nenhum mecenas individual e privado seria capaz de financiar uma educação que poderia preparar o terreno de uma hierarquia qualitativamente diferente de valores e poderes. Uma tal educação poder-se-ia imaginar talvez como tarefa de um governo que estivesse disposto e fosse capaz de reagir contra as tendências políticas dominantes e propagadas universalmente – uma condição que apenas é preciso formular para revelar seu caráter utópico. (MARCUSE, 1998, p. 165).

Qualquer iniciativa qualitativa independente assume o caráter de “geração espontânea” e logo perde sua validade no confronto com a esmagadora realidade. A transformação social depende de uma série de questões que, possivelmente só podem ser alteradas por uma intensa e duradoura luta política. O referido assunto vem ao caso, pois, embora reconheçamos o caráter regressivo das instituições, é preciso admitir que a atividade docente é uma atividade política, que, se bem-intencionada, pode oferecer resultados significativos. Por esta razão não seria conveniente atribuir à escola a culpa de um processo do qual ela é agente, mas, também, vítima. Há de se verificar, na escola, suas fraturas, mas também suas potencialidades. É neste âmbito que parece válido apostar algumas fichas na intersecção entre distintas áreas o conhecimento, tal como a arte e a educação, no que se refere às possibilidades de ampliação das possibilidades de formação.

Considerando esses apontamentos, vale acrescentar a respeito das obras de arte a ponderação de Marcuse (1977, p. 61): “Como mundo fictício, como ilusão, contém mais verdade que a realidade de todos os dias. Pois, esta última é mistificada nas suas instituições e relações, que fazem da necessidade uma escolha e da alienação uma autorrealização”. O poder negativo da arte direciona para um trajeto possível, um caminho mais verdadeiro que o de todos os dias justamente por que não se encontra mistificado e impregnado pela má consciência da vida real. “A lógica interna da obra de arte termina na exigência de outra razão, outra sensibilidade, que desafiam a racionalidade e a sensibilidade incorporadas nas instituições sociais dominantes”. (MARCUSE, 1977, p.19-20). Considerando o exposto, pode-se dizer que a arte exige uma mudança de paradigmas. É justamente por isso que, não por acaso, do ponto de vista social, o artista é sempre o louco, o desajustado, o inadequado. Basta o aparecimento desse tipo de gênio para a escola declarar assumidamente sua inabilidade. E, por consequência

– por não saber lidar com o diferente – trata de excluir ou, conformar à força, à “normalidade”. Os artistas, sejam eles de prática ou de espírito, são incompreendidos justamente por não aderirem a esta má consciência que insiste em se impor como racional. A arte preconiza a possibilidade de uma experiência autêntica. Uma experiência não determinada, completamente diferente daquela se apresenta como norma: uma experiência racional, sensível, autônoma, emancipada. O impasse entre a arte e a escola está justamente no fato de a escola não estar preparada para este novo mundo, de nobres ideais. E – se de fato existe preocupação com os rumos da educação e se há consciência quanto à força revolucionária da arte – não há mais o que dizer a não ser que a arte deve invadir a escola.

4) A ciência e a correlação entre distintas áreas do conhecimento

As ponderações apontadas no item anterior permitem à análise progredir para que seja possível enfrentar alguns questionamentos extremamente pertinentes: de que modo, portanto, a arte poderia contribuir efetivamente com a área de educação? Como seria possível efetivar a correlação entre estas distintas áreas do conhecimento de modo que se enriqueçam mutuamente? Para que seja possível responder a estas questões, seria necessário, antes, questionar se existe algum objeto de estudo que seja estritamente pertencente à área da educação. Se sim, qual? A escola, o professor, o aluno, a didática, a prática de ensino? Mas então qual seria o método que melhor se aplica à investigação de fenômenos que parecem ser próprios à educação e à escola?

157

Colocadas estas questões vale considerar que por mais que a educação tenha alguns objetos característicos, ela não dispõe de *métodos* específicos para compreensão dos fenômenos escolares. Por isso, necessita tomar de empréstimo métodos de investigação oriundos de outras ciências, como por exemplo a psicologia, a sociologia, a história, a economia, a administração e suas associações. Desse modo, vale ponderar que a associação de distintas áreas do conhecimento incorre em implicações positivas e negativas: Se por um lado a associação entre áreas diferentes permite aprofundar o conhecimento acerca dos fenômenos educacionais e escolares, por outro, torna a educação uma área permeável uma vez que a investigação dos fenômenos escolares realizados por outras ciências não necessariamente traz avanços específicos para a área de educação.

Para se aproximar do rigor científico, portanto, resta à educação coligar-se à outras áreas para fim de produzir conhecimento científico. Isso, significa dizer que por não ter objeto

de estudo ou métodos específicos, a educação não se constitui como ciência. E justamente por não conseguir alçar-se como ciência com objetos, métodos e produção de conhecimento que lhe seriam próprios, ou seja, por não conseguir constituir-se como ciência, a educação parece estar a cada dia mais encerrada no funcionamento rígido e normativo das suas práticas, instituições e problemáticas encerradas em si mesmas e, por isso, como tendência, acaba mais por ceder espaço para aplicação das outras ciências do que a enriquecer-se da interação com elas. Esse processo, ao invés de tornar a educação uma disciplina do conhecimento, acaba por caracteriza-la apenas como campo fértil para aplicação de outras ciências. Isso significa dizer que se por um lado a junção de distintas áreas do conhecimento pressupõem benefício mútuo, esse propósito de enriquecimento conjunto nem sempre acontece com a educação.

Ora, mas se adotarmos os apontamentos tecidos nos itens anteriores que afirmavam ser a arte é um grande canal de desenvolvimento das potencialidades humanas, por que razão o desenvolvimento das potencialidades humanas não poderia ocorrer na escola ou em conjunto com a escola? Neste ponto reside a contradição. Muitas vezes observa-se que o que deveria acontecer na escola tende a não acontecer.

O trabalho com arte, além de proporcionar a criatividade, pressupõe que as atividades desenvolvidas sejam fruto da expressão livre e autêntica e, de modo geral, estes são os atributos que deveriam ser promovidos na instituição escolar. Mas, ao contrário, o trabalho com arte na escola, quando não suprimido a priori pelo próprio funcionamento burocrático da instituição, acontece de modo forçado: é delegado à exclusividade da disciplina de educação artística que, dentre outras tarefas comemorativas anuais, é encarregada de confeccionar com os alunos o coelho da páscoa com enfeites de macarrão.

Além destes exemplos, também é notável a inabilidade da escola no trato com os objetos da cultura com suas inúmeras investidas para tornar acessível por meio da deformação os clássicos culturais produzidos pela humanidade: atribuir letras às melodias eruditas para que seja mais fácil de memoriza-las, substituir a leitura dos clássicos da literatura por suas paródias simplificadas, dentre outros exemplos aterrorizantes. Isso posto, é importante frisar aqui que não se trata de restringir o acesso à cultura, mas alertar que tornar a cultura acessível por meio de paródias deformadas pode ser tão prejudicial quanto à falta de acesso.

Frente a esse triste panorama escolar que converte o potencial da arte em alegoria comemorativa de não-sei-quê, urge ao laborioso processo de investigação científica produzir reflexões críticas sobre as formas mais apropriadas para promover uma educação de qualidade de modo que ela seja capaz de promover o desenvolvimento das potencialidades humanas. Para

isso, ao invés de imaginar que a escola automaticamente promova como que por osmose o desenvolvimento das potencialidades humanas, é preciso antes, questionar primeiro se esta afirmação é verdadeira e, na sequência, é preciso questionar de que ou quais modos ou alternativas seriam possíveis para tornar afetiva essas ambições.

Conclusivamente, este paradoxo, que pela crítica reflexiva procura vias para livrar-se de interpretações ingênuas, ao mesmo tempo que permitiu o aprofundamento das áreas de acordo com suas especificidades, acarretou a cisão histórica do conhecimento, uma vez que, porque parcelares, as distintas disciplinas beneficiam-se enquanto padecem mutuamente desta cisão. Por esta razão é fundamental indagar, desde início, se existe de fato algum objeto de estudo que seja estritamente pertencente à área de educação, se ela por si só é capaz de compreender os fenômenos em sua complexidade, ou, se fica à cargo da educação aceitar de bom grado a influência das disciplinas parcelares como forma de proporcionar a expansão dos horizontes da educação a fim de possibilitar a investigação mais apurada de um determinado fenômeno ou objeto de estudo.

Como uma instituição que faz a mediação entre cultura e indivíduo por intermédio da formação, é favorável à educação beneficiar-se do conhecimento historicamente acumulado entre distintas disciplinas tais como a sociologia, a psicologia, a filosofia, a arte e demais áreas que possam contribuir com o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo pois, a rigor, são as próprias limitações impostas pela composição restrita do campo educacional que impulsionam pesquisas para caminhos que extrapolam os limites da área de educação. Não por acaso, um dos mais significativos jargões educacionais em voga da atualidade impulsiona estudos científicos que tomam por base o conceito de *interdisciplinaridade* numa tentativa incansável de tentar rejuntar a todo custo e das mais variadas formas os fragmentos do todo conceitual que algum dia foi entendido como *conhecimento*. Em linhas gerais, os reagrupamentos disciplinares que a escola se esforça em defender atribui à interdisciplinaridade a tarefa de combater a cisão histórica do conhecimento que há tempos vem fracionando, especializado, parcelando o saber.

5) Notas para uma educação estética da humanidade

Bom, parece ter ficado evidente que um dos problemas centrais que compõem esta análise reflexiva corresponde a crítica acerca do empobrecimento generalizado da formação e seus desdobramentos acarretados pela forma de organização da cultura e vice-versa. À guisa da

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 149 - 161
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

necessidade sintética de algumas notas conclusivas, foi possível observar que se a livre fruição dos sentidos tem sido negada pelo conteúdo e forma pela qual a cultura e a economia se manifestam, já não é mais possível ignorar alguns alertas claros: a) a cultura afirmativa enfatiza o acesso aos bens da cultura ao mesmo tempo que veta essa possibilidade no plano real, b) o cultivo do espírito é mais uma das inúmeras facetas do privilégio burguês, c) as características reducionistas dos estímulos produzidos vêm reduzindo historicamente as possibilidades de percepção sensível dos seres humanos, d) o contato com bens culturais empobrecidos além de causar a regressão dos sentidos pode acabar também acarretando o estabelecimento de relações sociais pautadas pela frieza. Arroladas essas reflexões, considera-se salutar rememorar que o estabelecimento de relações sociais pautadas pela frieza e pela organização material de existência maculou a história da humanidade com exemplos nefastos catastróficos.

É nesse ínterim, portanto, como proposta alternativa possível, que surge então a aposta no caráter formativo e transformador da arte. Nessa linha de raciocínio, portanto, serão adicionados mais alguns elementos teóricos para fim de enfatizar a reflexão, uma vez que a fruição da beleza na arte corresponde a um valor capaz de promover a sensibilidade e fazer a beleza aparecer: “A qualidade sensorial imediata da beleza remete imediatamente à felicidade no plano dos sentidos”. (MARCUSE, 1997, p. 114). O perigo da beleza é que ela faz fruir o ideal de felicidade controlado pela sociedade. Ela escancara a todos o que é negado à maioria. Ela invade de contrabando a sensibilidade anestesiada pela cultura.

160

A beleza ideal constituía a forma em que se podia expressar o anseio e fruir a felicidade; assim a arte se tornaria um mensageiro que anuncia uma verdade possível. A estética clássica alemã aprendeu a relação entre beleza e verdade na idéia de uma educação estética da humanidade. (MARCUSE, 1997, p.116).

Ao anunciar uma verdade possível, a arte pode ser entendida como uma conexão entre ideais cooptados e realidade objetiva. Assim, a estética pode aproximar – e também tencionar – a relação entre real e ideal. A questão apontada por Marcuse enfatiza que o problema não está na cultura em si, mas em seu caráter afirmativo, que tende a legitimar e manter o existente como norma.

Este é o traço mais conspícuo da ambivalência dos ouvintes em relação à música popular. Eles defendem as suas preferências de qualquer imputação de que sejam manipuladas. Nada é mais desagradável do que confessar a dependência. A vergonha despertada pela acomodação à injustiça proíbe a confissão do envergonhado. Por isso eles voltam o seu ódio antes contra aqueles que apontam sua dependência do que contra aqueles que apertam as suas algemas. (ADORNO e SIMPSON, 1986, p.143).

O espaço para o desenvolvimento e apogeu de uma cultura afirmativa que tem como norte o ajustamento às normas sociais pré-estabelecidas só foi possível no âmbito de uma sociedade impregnada por um sistema econômico baseado na reprodução material da vida, no qual não há espaço para o cultivo do espírito. Se as instituições que deveriam promover as potencialidades do indivíduo não têm cumprido seu papel e, mais, se for levado em conta que essa problemática escamoteia o perigo de uma tragédia iminente, o que urge fazer, portanto, é promover reflexões e ações que permitam explorar possibilidades, atividades, experiências e propostas formativas que promovam a sensibilidade, a reflexão e a interação com a cultura de modo que estas investidas impactem e capacitem as potencialidades perceptivas e sensíveis humanas como norte para a pacificação das existências mesmo em face das condições objetivas que a dificultam. Nesses termos, o potencial formativo da arte e a dimensão política da dimensão estética são indícios que justificam a necessidade de dar ênfase ao caráter progressivo e revolucionário de uma *educação estética da humanidade*.

Referências

ADORNO, T. W. **Teoría de la pseudocultura**. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Sociológica**. Traducción de Víctor Sánchez de Zavala. Madrid: Taurus, 1966.

ADORNO, T. W.; SIMPSON, G. **Sobre a música popular**. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986, 115-143.

ADORNO, T. W. **O fetichismo na música e a regressão da audição**. In: **Textos escolhidos / Theodor W. Adorno (1903-1969)**. Consultoria: Paulo Eduardo Arantes, Tradução: Zeljko Loparic. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. **A Indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas**. In: **Indústria cultural e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, 7-74.

MARCUSE, H. **Sobre o caráter afirmativo da cultura**. In: **Cultura e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997, 89-136. (Vol. 1).

MARCUSE, H. **Comentários para uma redefinição de cultura**. In: **Cultura e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1998, 153-175. (Vol. 2).

**INTEGRAÇÃO DOS OBJETOS TECNOLÓGICOS E SUA DIMENSÃO
NORMATIVA AO INFERENCIALISMO PRAGMÁTICO**

Ralph Leal Heck¹

Resumo

As questões que se colocam neste artigo são: em que sentido os objetos tecnológicos trazem intrinsecamente um caráter prático e normativo e como podemos concebê-los nestas dimensões, tomando-as em um caráter constitutivo? Desta forma, eles podem ser projetados para estender ou realizar ações no plano das práticas constitutivas do humano enquanto tal, que da perspectiva de Brandom, estas práticas constitutivas correspondem à dimensão linguístico-pragmática. Para realizar isto, inicio com a leitura pragmática dada por Bunge aos objetos tecnológicos. No tópico seguinte, discuto como Franssen compreende a dimensão normativa constitutiva dos objetos tecnológicos. A partir destas perspectivas, apresento o inferencialismo de Brandom e me aproprio das concepções de Bunge e Franssen lendo-as no interior do inferencialismo. Concluo, que dados certos ajustes epistêmicos na concepção de Bunge e ajustes ontológicos na concepção de Franssen, podemos tratar a definição das propriedades dos objetos a partir do seu design e da prática dos seus usuários. Uma definição que não é estática e poder sofrer intervenções dos usuários sobre o design e vice versa. Outro resultado é que podemos pensar estes objetos como proto-agentes e extensores de ações acopladas aos usuários, uma vez que, eles são tratados no interior do plano constitutivo próprio do humano com grande multiplicidade e detalhe fornecidos pela abordagem de Brandom.

Palavras-chave: Filosofia da Tecnologia. Pragmática. Normatividade. Inferencialismo.

**INTEGRATION OF TECHNOLOGICAL OBJECTS AND THEIR
NORMATIVE DIMENSION TO PRAGMATIC INFERENTIALISM**

162

Abstract

The questions that arise in this article are: in what sense do technological objects intrinsically bring a practical and normative character and how can we conceive them in these dimensions, taking them into a constitutive way? Through this they can be designed to extend or carry out actions in terms of human constitutive practices as such, which, from Brandom's perspective, these constitutive practices correspond to the linguistic-pragmatic dimension. To accomplish this, I begin with the pragmatic reading given by Bunge to technological objects. In the next topic, I discuss how Franssen understands the normative dimension that constitutes technological objects. From these perspectives, I present Brandom's inferentialism and take ownership of the concepts of Bunge and Franssen by reading them within inferentialism conceptual framework. I conclude that given certain epistemic adjustments in Bunge's conception and ontological adjustments in Franssen's conception, we can deal with the definition of the properties of objects based on their design and the practice of its users. A definition that is not static and can suffer interventions from users over the design and vice versa. Another result is that we can think of these objects as proto-agents and extenders of actions coupled to users, since they are treated within the constitutive plane of the human being in great multiplicity and detail provided by Brandom's approach.

Key-words: Philosophy of Technology. Pragmatics. Normativity. Inferentialism.

¹ Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2008), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (2012) e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (2018). Atualmente é professor substituto da Universidade Federal do Ceará, professor de filosofia da Faculdade Católica de Fortaleza. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Analítica, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da linguagem, lógica, filosofia da informação, metafísica, filosofia da ciência e filosofia mente. E-mail: imagomundi@hotmail.com.

1. Introdução

Atualmente, a tecnologia desempenha um papel sem precedentes na organização social e na própria tessitura das sociedades. Boa parte de nossas tomadas de decisão passam por artefatos tecnológicos, quando não, são de algum modo registradas ou computadas por eles. Esta percepção de amálgama entre nós e as máquinas, essa fusão onto-epistemológica, quase sem atrito com os artefatos, aceleram nossas ações e ampliam seu alcance. Fazendo com que os itens tecnológicos sejam tratados como parte de nós ou mesmo como entidades autônomas a quem atribuímos desejos, vontades e preferências.

Nosso domínio teórico de partida é a filosofia da tecnologia. Ela é uma disciplina transversal às áreas clássicas da literatura filosófica como epistemologia, ontologia, estética, ética e política. Segundo Franssen (2018), há ao menos quatro raízes do pensamento filosófico sobre a tecnologia: a primeira raiz está na ideia de que nossa técnica e artefatos tecnológicos procuram imitar a natureza. A segunda raiz está voltada para a diferença ontológica entre artefatos naturais e artefatos tecnológicos, onde os artefatos são distintos em razão de sua capacidade intrínseca de mudança e geração. E, por causa disso, os artefatos tecnológicos necessitam de manutenção humana constante. A terceira raiz discute os princípios teleológicos dos artefatos tecnológicos, influenciados até hoje pelos quatro princípios causais de Aristóteles (material, formal, eficiente e final). A quarta raiz discute o papel que os artefatos tecnológicos desempenham como imagem para explicar e expandir a compreensão do funcionamento da realidade.

Nossa entrada neste tema será pela terceira raiz. Como todos os itens feitos por nós, os itens tecnológicos possuem um *telos*, um objetivo, uma meta para cumprir em seu uso inicialmente pensado, mas diferente de Aristóteles, tomarei este *telos* pelo prisma da filosofia de Mario Bunge sobre a diferença entre a ciência e tecnologia. E uma vez que tenhamos compreendido qual é o papel da tecnologia em nossa interação com a realidade e sua composição, farei uma incursão na ideia de que o próprio modo como nós entendemos os artefatos tecnológicos segue a estrutura de nossa racionalidade. Em outras palavras, o modo constitutivo da finalidade tecnológica é da mesma natureza de nossas práticas sociais, por isto, é interessante estudá-los de uma perspectiva normativa e, mais detalhadamente, a partir de uma perspectiva inferencial-pragmática.

2. Aspectos práticos da tecnologia em Bunge

Bunge compreende a tecnologia como ciência aplicada, isto é, o conhecimento científico empreendido com o objetivo de satisfazer algum tipo de interesse exterior à agenda da ciência. A ciência como conhecimento teórico ocupa-se com problemas no sentido de compreensão da realidade. Esta compreensão, por sua vez, nos fornece um cenário descrito pela ciência nos permitindo uma atuação planejada sobre a realidade com o objetivo de efetivar outros objetivos. Ações e metas demandadas (quer por governos, setores da sociedade, grupos de indivíduos, quer por indivíduos, etc.) encontram sua criação e resolução através do cenário teórico-científico.

Assim, dos nossos fazeres surgem dificuldades e limitações, que se pode tentar resolver via ciência aplicada. Segue-se daí a pesquisa científica, para então a ação racional. Um dos tipos de ação racional é a ação tecnológica, que é a ação de produzir artefatos para esta ou aquela finalidade. (BUNGE, 1966. p.330). Um exemplo claro disto é a quantidade de pesquisas desenvolvidas e medicamentos em desenvolvimento desde a descoberta da nova corona *vírus* e tantos outros medicamentos com ação antiviral que foram adaptados para tentar conter ou eliminar a *covid-19*.

A ação tecnológica tem em vista dois tipos de teoria: a substantiva e a operativa. A teoria substantiva emprega as teorias científicas diretamente sobre o mundo de modo a maximizar certos efeitos. Por exemplo, a aplicação da dinâmica de fluidos na fabricação de aviões para dar aerodinâmica a eles. Ou o estudo de nanopartículas na fabricação de condutores elétricos otimizados para a construção de computadores velozes e eficientes. Já as teorias operativas, estão voltadas para a operação humana e complexos homem-máquina em situações reais, a tecnologia empregada no conforto durante o transporte de um avião, ou o *design* intuitivo de um celular ou aplicativo. Isto que cria uma enorme diferença entre estas duas ações. De um lado, a aplicação substantiva do conhecimento sobre a mecânica gravitacional nos permite produzir foguetes que consomem menos energia para atingir o espaço ou menos combustível para se deslocar no sistema solar. Por outro, a aplicação operativa, que pode ser explicada pelo uso da psicologia cognitiva para construir imagens, desenhos, figuras, cores e formas mais agradáveis e convincentes a determinados tipos de pessoas em filmes e propagandas. Tal conhecimento assegura o sucesso do objetivo (fazer comprar um produto x ou y que em nada tem a ver com a psicologia cognitiva). Neste sentido, o conhecimento científico

amplifica o design de nossas ações que, por sua vez, são dotadas de finalidades completamente diversas ao domínio científico evocado para aprimorá-las.

Segundo Bunge, as teorias que fundamentam a ação operativa são teorias da decisão, teorias do valor, teoria dos jogos e etc. Elas visam aperfeiçoar uma resposta (um *output*) dado determinado *input* diante de quaisquer ferramentas que a ciência possa disponibilizar e materializar. De fato, Bunge afirma que as ciências formais e o conhecimento ordinário são suficientes para desenvolver algum conhecimento operativo. Mas, em que este conhecimento se assemelha à ciência então? A semelhança está no método. Elas são teorias científicas da ação. Essas teorias são tecnológicas no que diz respeito ao meio pelo qual a ação se desenrola. Já os objetivos da teoria são práticos e não cognitivos (ou epistêmicos) como são os da ciência. Sendo, portanto, teoricamente mais rasas.

As teorias que orientam a ação operativa dependem de 4 características: 1) Estas teorias se referem a modelos idealizados da realidade (usuários, e efeitos idealizados). 2) Tem aplicados conceitos teóricos (probabilidade, causalidade etc.); 3) é capaz de absorver informação para enriquecer a experiência do usuário ou o resultado da teoria, fornecendo regulações, predições, retrodições e 4) são empiricamente testáveis.

Apesar de rasas, tais teorias são mais ricas de aplicação por serem orientadas ao que deve acontecer ao manuseá-las, diferente do objetivo de prever e explicar eventos como é o caso do conhecimento científico. A ação tecnológica, por meio dos modelos, cria uma caixa preta, onde o que interessa é a entrada e a saída da caixa explicado pelos termos teóricos das teorias científicas normalmente usadas como componentes desta caixa.

As características (1) e (2) dão vazão às várias características e funcionalidades tecnológicas, dentre elas, o desenho do produto que se apresenta a nós usuários, como a sua própria condição de existência e teoricidade. Ambas completamente embebidas em uma agenda prática, proveniente das características (3) e (4): O controle, teste e ajuste de erros são feitos, obviamente, pela via do uso do equipamento, retroalimentando sua estrutura e fortalecendo sua capacidade e eficiência em alcançar a finalidade desenhada. As perguntas típicas que orientam estas estratégias são: “Isto funciona?”, “Pode funcionar mais eficientemente?”, “Pode aprender com os erros?”, “Pode se ajustar aos usuários?”

E aqui nos distanciamos de Bunge. Pois, para ele, há uma separação epistêmica fundamental entre teoria e prática, entre *know-how* e *know-that*. Diferente dele assumo que o *know-that* é um tipo específico de *know-how*, onde o *know-that* nasce do *know-how*, tal que, este o amplifica. Além disso, não concordo com a separação que Bunge faz da atividade científica orientada por leis e a atividade tecnológica orientada por regras (Idem. p.338). No meu entendimento, as leis são regras mais rígidas e resistentes que as regras convencionais. Mas, não diferem essencialmente em estatuto. A rigidez e resistência das leis científicas² se dão por seu entrelaçamento próprio com várias outras normas e práticas científicas, tornando sua revogação, modificação etc. mais difíceis.

3. O estatuto normativo da tecnologia em Franssen

Como estamos dedicados neste momento a investigar como a tecnologia amplifica nossas ações e nosso conhecimento, explorarei a direção do *know-how* para o *know-that*. Bunge afirma que o desenvolvimento tecnológico habilita o desenvolvimento da ciência em razão de novas perguntas que somos capazes de *fazer*. Como a tecnologia nos permite fazer mais coisas, ela nos permite fazer perguntas adicionais com menos esforços ou com a aplicação mais intensa da própria tecnologia.

Este duplo fazer, o fazer do objeto (artefato) e o fazer habilitado por ele, vinculam profundamente estes itens com a dimensão normativa de nossas vidas, ponderados a partir de nossos juízos sobre o fazer eficiente ou ineficiente, bom ou ruim, maléfico ou benéfico. Com efeito, segundo (FRANSSEN, 2006.), estas características são constitutivas do que distingue os artefatos tecnológicos dos artefatos naturais. Não apenas podemos falar de bons e maus artefatos, *mas toda forma de atribuição funcional³ a um artefato é de caráter normativo*. O normativo é caracterizado por ele em um amplo espectro, não redutível ao puramente físico, mas inerentemente composto por fatos intensionais (Idem. p.44), o que coloca fatos avaliativos como parte dos fatos normativos. Seguindo esta organização, há fatos relevantes nas nossas tomadas de decisão, desejos e crenças que dirigem a funcionalidade dos artefatos. A relevância é considerada por ele

² O que levo aqui em consideração é o estatuto epistêmico de uma lei. Por mais que tenhamos muita confiança em uma lei, não há garantias metafísicas de que esta seja de fato a lei. (Hume, Russell e Popper já mostraram isto).

³ Atribuição funcional significa o que dizemos que ele é capaz e fazer e ao que ele foi projetado para fazer.

em três níveis: teórico, prático e orético (mental) e há dois tipos de relevância: 1) um fato que leva certa pessoa a ter uma razão para fazer, acreditar, desejar algo e 2) um fato que leva uma pessoa a dever fazer, acreditar, desejar algo. Além disso, há a distinção entre a relevância fundada racionalmente e a relevância fundada na moral, onde nossas ações se encontram embebidas em ambas (Idem. p.45). A relevância racional lida com as razões para se utilizar (ou não utilizar) determinado artefato para determinada finalidade e a relevância moral diz respeito aos efeitos e consequências benéficos ou maléficos do uso do artefato, que normalmente se espera que sejam explicitados pelos idealizadores do artefato.

Além disso, Franssen explica que podemos analisar a relação entre usuário, função do artefato e sua finalidade por meio de três instâncias: os *tokens* (ocorrências), *types* (tipos) e os *kinds* (modos). Um *token* é um exemplar do objeto, por exemplo, “meu celular sobre a mesa”, “o carro do meu vizinho”, etc. Um *kind* é um artefato definido por seu papel funcional e seu design capaz de realizar “a função de”, por exemplo, servir como um celular, um carro, uma mesa etc. E por *type*, ele entende um modo mais genético de fabricação, seu histórico de design e construção, identificável por uma quantidade determinada de réplicas (Idem. p.49-50). Por exemplo, um *Xbox 360* produzido em 2006 para o mercado da União Europeia. Este *type* de *Xbox* possuirá características constitutivas e comportamentais distintas e *tokens* limitados.

Neste sentido, há um histórico específico de atribuição de qualidades (e.g. ser um artefato eficiente ou defeituoso) no caso dos *tokens* em contraste com os *types*. E o modo como a atribuição é feita em relação ao *type* é caracterizado como a função herdada mais geral, o que coloca determinado *type* em uma classe de *types*. Portanto, contendo uma caracterização mais ampla de funcionalidades. Como critério para se identificar o *type* de um artefato, Franssen considera o seguinte (Idem. p.50):

‘Type X é um bom Type-K’ expressa o fato normativo que o *token* de X tipicamente tem certas características *f* e por causa destas características, se uma pessoa *p* deseja alcançar o resultado de K-ndo, então *p* tem uma razão para usar um *token* de X para K-ndo⁴.

A expressão K-ndo significa a realização de uma ação no gerúndio (em inglês *K-ing*). Por exemplo, cortando, se deslocando, comunicando, partindo, derretendo, etc.

⁴ ‘Type X is a good K-type’ expresses the normative fact that a token of X typically has certain features *f* and that because of these features, if a person *p* wishes to achieve the result of K-ing, then *p* has a reason to use a token of X for K-ing.

Note que o fato normativo é determinado por *razões* de uso. E o mau funcionamento é definido como o *token* x caindo sobre o *Type-K*, mas incapaz de executar a atividade de K-ndo para a qual foi atribuída.

Já os critérios de atribuição das propriedades “bom” e “ruim” são maleáveis e dependentes do contexto. Pois, segundo Franssen, é necessário já ter em mente um padrão regular de usuário e design racionalmente concebido e justificado para se julgar tais propriedades acerca dos artefatos (Idem. pp.52-53). Ainda assim, é possível julgar a qualidade funcional de um artefato a partir das razões dos usuários (Idem. p.54):

‘x é um K funcionando’ / ‘x é um bom K’ / ‘x serve como um bom K’ expressa o fato normativo de que x tem características f e que por causa destas características, se uma pessoa p, deseja alcançar o resultado de K-ndo, então p tem uma razão para usar x para K-ndo.⁵

Em termos negativos, de mau funcionamento ou ineficiência, as condições são as seguintes (Ibidem): “‘x não é e não faz um K’ expressa o fato normativo de que x tem as características f e por causa destas características, uma pessoa p tem uma razão para não usar x para K-ndo”. A partir daí, são diferenciadas estas duas condições (mau funcionamento e ineficiência) do seguinte modo:

O que ‘x é um K com mau funcionamento’ e ‘x não é [e] nem não faz um bom K’ compartilham é, agora, a falta de certa capacidade física, e o que se distingue entre os dois casos são novamente as características históricas (a história do design de x) presente na primeira e ausente na última. (Idem. p.55)

A condição negativa como um todo torna mais explícita a passagem do aspecto funcional e pragmático para o aspecto normativo, tendo em vista que isto implica em um impedimento racional no uso do artefato. Mas, qual é a natureza deste impedimento? Para France (Idem, p.55), há uma hierarquia de fatos normativos para os *tokens* de artefato. O *token* X pode ser útil ou inútil para Knob. Se x for útil, então ou x é um *kind-K* operacional, ou x é um não-K. Se x não é K, ele pode ser um objeto natural (pedra, galho, etc.) ou um artefato desenvolvido para uma ação diferente de K-ndo, mas que pode servir como um K ou se fazer um K a partir dele. Se x for inútil, então x é um não-K e não pode fazer um K, ou x está com mau funcionamento.

⁵ ‘x is a working K’ / ‘x is a good K’ / ‘x makes a (good) K’ expresses the normative fact that x has features f and that because of these features, if a person p wishes to achieve the result of K-ing, then p has a reason to use x for K-ing.

É importante agora retomarmos o que vimos anteriormente. Segundo Bunge, há um caráter prático nos produtos tecnológicos. Segundo argumentei, a aplicação destes artefatos (em especial, de caráter científico) por meio da aplicação de nosso *know-how*, nos permite mais *know-that*, que por sua vez, se reverte em aumento de *know-how*, amplificando nossas ações. Franssen, nos mostra que podemos integrar estes objetos empregados em nossos fazeres (*doings*) a partir de uma compreensão normativa deles. Desta forma, o que gostaria de indagar é: e quando não estamos a empregar tecnologia na ciência e a própria tecnologia se volta para outros fazeres, os não científicos?

Embora em Bunge haja uma cisão entre objetos para fins científicos e não científicos sua separação é feita com critérios epistêmicos e que pressupõe uma diferença fundamental entre *know-that* e *know-how*. Separação que abduco de saída. Meu posicionamento é de que não há separação entre estas dimensões, como não há uma separação *a priori* entre artefatos para finalidade científica e não científica. Tal finalidade é determinada pelo contexto de uso dos usuários e dos engenheiros. A mudança desta perspectiva permite considerarmos uma dimensão mais humana na compreensão dos artefatos tecnológicos.

Para Franssen, posso argumentar que não há uma distinção clara por parte dos usuários entre as razões teóricas (de *design*) de um artefato e as razões práticas (a função de realizar alguma atividade – *K-ndo*). Para ele, a justificativa do sujeito pela escolha e uso de um determinado artefato vincula-se mais aos traços socioculturais que os científicos (Idem. p.57). E é neste sentido que as consequências morais ganham relevância nas práticas tecnológicas. As consequências morais fornecem um caráter deontico no uso e *design* do artefato em dado contexto: “Quando uma pessoa *p* diz ‘*x* (não) deve fazer *K* em circunstâncias *c*’, *p* expressa a opinião de que *p* está justificado em esperar que *x* (não) fará *K* nas circunstâncias *c*.” (Idem. p.57). Nesta passagem, há a caracterização do papel normativo acerca das classes de objetos que devem e que não devem ser usados para realizar as atividades tecnológicas. Este aparato normativo definirá, em última instância, o que consideraremos como objetos tecnológicos enquanto tal e que, por causa disto, farão parte de nossas práticas.

Com esta caracterização, saímos do aspecto estritamente empírico e vinculado apenas ao domínio epistêmico e passamos para uma caracterização prática e normativa, que potencialmente pode ser aplicada em um domínio mais amplo de entidades tecnológicas. Pois, tudo o que vale em termos formais para a amplificação de

ações no âmbito científico pode valer para nossas práticas cotidianas e regulares. Se com x posso fazer B , mais e melhor, que digamos com y , e fazer B com x está associado com valores positivos (funcionais e racionais), no uso de x posso adicionalmente fazer C . Nestes termos, a tecnologia nos permite fazer mais. Portanto, nosso *know-how* se vê amplificado por meio de aparatos: conversar a distância, saber e reagir sobre eventos do outro lado do mundo em tempo real, controlar economias com gestos da mão, fazer cirurgias microscópicas, curar doenças com origem molecular, etc. Mas, como compreender a estrutura da amplificação de nosso *know-how*?

Esta compreensão não será feita com recurso direto ao domínio do empírico. Tomarei a rota da filosofia da linguagem por meio da tese de que tudo que é antes concebível é linguisticamente articulável. Esta escolha facilitará a conexão entre a ação, a dimensão normativa e nossa capacidade de articulação em vista das novas ações que se abrem com o emprego da tecnologia.

A partir desta postura, faço passagem para o domínio específico do inferencialismo linguístico-pragmático que ocorrerá após realizarmos um ajuste metafísico nos pressupostos ontológicos de Franssen e a devida interpretação inferencialista do poder e dever de sua teoria normativa dos artefatos tecnológicos.

4. Os objetos tecnológicos no quadro referencial de Brandom

É possível entender os objetos criados pela tecnologia em uma perspectiva inferencial pragmática? Penso que sim. Vimos no decurso da apresentação de Franssen que há fatos normativos: “Cada fato observacional é uma razão, para qualquer pessoa p aprendendo sobre esse fato, por acreditar em um numero de proposições.”⁶ (Idem. p.56). Para Brandom, entretanto, não há fatos como componentes ontológicos últimos. Mas, a normatividade característica dos artefatos tecnológicos pode ser incorporada à sua filosofia.

Contudo, ajustes são necessários. Não há tematizada nas obras *Making It explicit* (BRANDOM, 1998.) e *Articulating Reasons* (BRANDOM, 2000.) uma ontologia apoiada em fatos. Para Brandom, as forças motrizes das nossas atividades linguísticas, portando, da cognoscibilidade do real, são as inferências e as asserções que compõem o

⁶ “Every observational fact is a reason, for any person p learning of that fact, for believing a number of propositions.”

que ele chama de “jogo de dar e pedir razões”. Onde este jogo se constitui um fazer humano por excelência e a dimensão de tematização de todas as nossas outras práticas (BRANDOM, 1998. p.277). Sendo as razões deste jogo os componentes de nossas práticas linguísticas e elementos constitutivos de nossas normas, as regras (OLIVEIRA, 2019. p. 87). Por este motivo, substituirei o conceito *fato* por *razões* na definição central de Franssen. Note que esta substituição não afeta a finalidade da teoria normativa dele, apenas modifica seu compromisso ontológico e adiciona maior escopo pragmático. Vejamos o resultado da substituição:

(Franssen-prag.): ‘O *Type X* é um bom *Type-K*’ expressam *razões para asserir* que o *token* de *x* tipicamente tem certas características *f* e por causa destas características, se uma pessoa *p* deseja alcançar o resultado de *K*-ndo, então *p* tem uma razão para usar um *token* de *x* para *K*-ndo.

O jogo de dar e pedir razões não se encerra em uma sequência de asserções e inferências, mas antes, é demarcado pela prática dos participantes, o que Brandom chama de *scorekeeping practice* (BRANDOM, 1998. pp.185-186). Cada interlocutor acompanha as inferências e asserções de seus pares de modo a manter a consistência com certas relações deônticas. Tais relações são atribuições normativas de autorizações, compromissos e incompatibilidades entre nós e nossas asserções, tais que orientam nossas inferências e, em um sentido amplo, a totalidade de nossas práticas racionais. Uma vez que, é através deste movimento inferencial de asserções carregadas de atribuições deônticas que o conteúdo dos conceitos que usamos é estabelecido. Por exemplo: quando afirmo que Jack é meu gato, estou comprometido com a asserção de que Jack é um felino. Ao passo que estou autorizado a afirmar que ele tem muitos pelos, ou que tem o péssimo hábito de miar alto à noite. Igualmente, estou impedido de afirmar que ele é um cachorro ou uma ave ou um roedor, etc. Este impedimento é o que Brandom chama de incompatibilidade. São justamente estas relações deônticas com outras asserções que se estabelece o conceito de *felino*. Em termos mais formais, no decurso de um diálogo, numa interação social, ou até mesmo em uma reflexão, há um conjunto de asserções que podemos fazer acerca do contexto no qual estamos inseridos. Este conjunto é modelado justamente pelos três tipos de relações descritas. A cada asserção que fazemos a modelagem e as ações dos interlocutores orientam nossos próximos passos. Embora as práticas em questão sejam ações eminentemente linguísticas, uma vez que as práticas tecnológicas tenham sido abarcadas pela linguagem, todas as nossas ações desta natureza

passam a ser explicitadas e modificadas por nosso jogo de dar e pedir razões, portanto, incorporando as ações tecnológicas.

Diante desta forma de explicar nossas práticas, vejamos agora a leitura inferencialista das ações em razão do emprego de artefatos tecnológicos. Note que as autorizações, compromissos e incompatibilidades podem ser obtidos pela definição de Franssen, substituindo-se *razões* pelos tipos específicos de relações deônticas que envolvem a prática.

‘O *Type X* é um bom *Type-K*’ expressa o compromisso com a asserção de que o *token* de *x* tipicamente tem certas características *f* e por causa destas características, se uma pessoa *p* deseja alcançar o resultado de *K*-ndo, então *p* tem *autorização* para usar um *token* de *x* para *K*-ndo.

Note que aqui a passagem do compromisso para autorização implica em uma passagem da expressão linguística para a uma ação não linguística. Entretanto, esta passagem não implica em mudança no pano de fundo linguístico-pragmático da concepção de Brandom: linguagem é um *fazer*. Neste sentido, a linguagem é um fazer que normatiza, regula e reforma outros fazeres. Portanto, no âmbito das ações, não há mudança de estatuto, tampouco no âmbito de expressão do que se está a fazer. Na dimensão inferencial, também não há alteração. Note que os processos inferenciais característicos de nossa racionalidade estão implícitos na própria passagem do compromisso para a autorização da definição acima. Igualmente, a partir do resultado da autorização, que é a ação de usar um equipamento, podemos retornar rapidamente ao âmbito linguístico, inferindo a partir da ação bem ou malograda de uso do artefato e via a epistemologia confiabilista proposta por Brandom (cf. BRANDOM, 2000. pp.117-122.) uma série de outras autorizações e compromissos.

E a incompatibilidade? Da mesma forma que definimos as outras relações normativas, a incompatibilidade pode ser identificada com a condição negativa de uso de um artefato conforme foi apresentado acima. Assim, podemos fazer a seguinte modificação:

(Franssen-Incompatibilidade): ‘*x* não é e não faz um *K*’ expressa a *incompatibilidade* de que *x* tem as características *f* e que, por causa dessas características, uma pessoa *p* está comprometida a não usar *x* para *K*-ndo.

Aqui a incompatibilidade tem a forma de um compromisso contrário para *p* e a negação da autorização para *x*, pois *não está autorizado* a *K*-ndo. Talvez, um modo

definitivo de demonstrar o sucesso desta conversão de Franssen para o quadro teórico normativo de Brandom seja a adequação da frase que indica o entrelaçamento normativo e prático:

(Normativo-Brandom):

Quando uma pessoa *p* diz que: ‘*x* está *comprometido* a (não) fazer *K* em circunstâncias *c*’, significa que *p* expressa a opinião de que ele (*p*) está *autorizado* em esperar que *x* (não) fará *K* nas circunstâncias *c*.

Há diversos pontos importantes nesta modificação. O primeiro é a passagem do compromisso para a autorização. O segundo é a incorporação da incompatibilidade às situações de autorização e compromisso. Em terceiro lugar, há aqui e já em Franssen, o caráter dialógico fundamental para o andamento do jogo de dar e pedir razões. A ação de *x* desencadeará novas possibilidades para *x* e para *p*. Por exemplo, *x* pode não realizar o que se espera, e neste caso, receber modificações. Ou confirmar seu compromisso em não fazer *K*, ou mesmo demandar de *p* razões para justificar o que ele está enunciando.

5. Conclusão

Deste modo, é reconhecível dois resultados. O primeiro é que a filosofia de Brandom é capaz de incorporar a discussão dos artefatos tecnológicos e sua manifestação normativa. De fato, não apenas incorpora como fornece conceitos mais refinados (*fine-grained*). Isto acontece, pois o conceito de razão de Franssen pode ser substituído por *autorizações*, *compromissos* e *incompatibilidades*, que são todos os conceitos componentes das regras do jogo de dar e pedir razões. Assim, abre-se a possibilidade de explorar novos nexos entre estas regulações normativas e, da perspectiva de nosso percurso, habilitando o tratamento mais detalhado do estatuto dos objetos tecnológicos. Visto que a interpretação pragmática que propus ao final da discussão sobre Bunge e o tratamento normativo de Franssen eliminam a distinção *a priori* entre itens tecnológicos com finalidade científica e não científica, temos que, ao lermos esta discussão a partir da filosofia brandomiana a distinção pode ser retomada com outro estatuto epistemológico, a saber: definimos a finalidade de um item tecnológico por meio de critérios práticos e pragmáticos. Isto que dizer que a definição é dada pelo design do objeto e pela prática racional dos usuários. Note que, por estes não serem condicionantes fixos, é possível definir situações em que a prática dos usuários sobreescreve o design dos engenheiros.

Muitos são os casos de situações como estas, há uma longa lista de *life hacks* que existem disponíveis na internet que servem como exemplo.

Em segundo lugar, os artefatos tecnológicos e sua discussão podem agora ser pensados a partir de um jogo pragmático emergindo de nossas práticas sócio-históricas, neste sentido, os itens tecnológicos fornecem extensões de ações dos agentes, manifestando-se em um contexto normativo, a saber, como entidades acopladas aos indivíduos. Uma intuição captada por Bunge e que pode ser mais bem explorada a partir da filosofia de Brandom. Nestes termos, os objetos operam como extensão de nossas práticas, nossos fazeres (*doings*). Um objeto por si não desempenha papel ativo em um jogo de dar e pedir razões, mas uma vez que tenha sido incorporado às ações dos agentes, ele abre uma gama de possibilidades de ação, compromissos de uso e efeitos e incompatibilidades. Esta abertura modifica radicalmente o percurso de nossas práticas linguísticas enquanto usuários e enquanto interlocutores. Modificação esta que se estende às próprias regras do jogo. Talvez, mitigar estas modificações seja um passo interessante a se seguir no aprofundamento da interação humano – máquina a partir do quadro conceitual de Brandom.

6. Referências bibliográficas

BUNGE, M. Technology as applied Science. In: **Technology and Culture**. Vol. 7, N. 3, 1966. pp.329-347.

BRANDOM, Robert B. **Articulating Reasons: An Introduction to Inferentialism**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

_____. **Making it Explicit: Reasoning, Representing and Discursive Commitment**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

CUPANI, A. **Filosofia da Tecnologia: Um Convite**. 3ªed. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

EVANS, R. P. Computer Models of Constitutive Social Practice. In: MÜLLER, V. C. (Ed.) **Fundamental Issues of Artificial Intelligence**. Oxford: Springer, 2016. [Cap. 23] pp.391-411.

FRANSSEN, M. **The Normativity of Artefacts**. In: *Studies in History and Philosophy of Science Part A*. n.37, 2006. pp.42-57.

_____.; LOKHORST, Gert-Jan; VAN DE POEL, Ibo. Philosophy of Technology. In: **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Edward N. Zalta (ed.), 2018. URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/technology/> (acesso: 29/03/2020).

FUMERTON, R. **Epistemologia**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HECK, R. L. **Informação a Partir de Regras**: Considerações para a Solução do Escândalo da Dedução pela Semântica Inferencial Pragmática. Fortaleza. 146p. Doutorado, Filosofia. UFC. 2018.

OLIVEIRA, M. A. de. **Ontologia em Debate no Pensamento Contemporâneo**. São Paulo: Paulus, 2014.

_____. **A Metafísica do Ser Primordial**. São Paulo: Loyola, 2019.

SUH, Nam Pyo. **Axiomatic Design**: Advances and Applications. Oxford/New York: Oxford University Press, 2001.

VERKERK, M. J.; HOOGLAND, J.; STOEP, J. van der. DE VRIES, M. J. **Filosofia da Tecnologia**: Uma introdução. Viçosa: Ultimato, 2018.

SERIA A BANALIDADE DO MAL UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR?

Pâmela Esteves¹

Resumo:

Esse artigo tem o objetivo de investigar as práticas de violência que desafiam o cotidiano escolar. Trata-se de buscar compreender as estruturas que possibilitam a construção e a sustentação dessas práticas. É com esse desejo de compreensão que nos colocamos na companhia de Hannah Arendt e Immanuel Kant, com o propósito de identificarmos o mal como uma fonte estrutural na formação das práticas violentas que se configuram nas relações escolares. Para melhor compreensão dos argumentos, o artigo percorre um caminho de apresentação das contribuições de Arendt e Kant sobre a maldade humana, e problematiza, a partir das narrativas discentes, se na motivação para o agir com violência pode ser fundamentada na banalização da maldade. Do ponto de vista metodológico, os argumentos defendidos neste texto são oriundos de uma pesquisa no campo educacional sobre as práticas de bullying que desafiam as relações intersubjetivas no cotidiano escolar. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2014 – 2017. O campo investigativo contemplou uma escola pública de grande porte da rede estadual da cidade do Rio de Janeiro. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada em três etapas metodológicas: 1- levantamento bibliográfico; 2- Observação do cotidiano escolar e aplicação de questionários aos estudantes. 3- A partir dos dados coletados nos questionários foi elaborado um roteiro de entrevistas semiestruturado e aplicado aos sujeitos da pesquisa. Esse texto foi escrito contemplando todas as etapas da pesquisa e aponta como conclusão que a banalização da maldade é uma expressão da violência escolar nas sociedades contemporâneas massificadas.

Palavras-chaves: Violência escolar; banalidade do mal; Hannah Arendt; cotidiano escolar.

WOULD THE BANALITY OF EVIL BE A WAY TO UNDERSTAND SCHOOL VIOLENCE?

Abstract:

This article aims to investigate the practices of violence that challenge the school routine. It is about seeking to understand the structures that make it possible to build and sustain these practices. It is with this desire for understanding that we place ourselves in the company of Hannah Arendt and Immanuel Kant, with the purpose of identifying evil as a structural source in the formation of violent practices that are configured in school relations. For a better understanding of the arguments, the article follows a path of presentation of Arendt and Kant's contributions on human evil, and questions, from the student narratives, whether the motivation to act with violence can be based on the trivialization of evil. From the methodological point of view, the arguments defended in this text come from a research in the educational field on the practices of bullying that challenge the intersubjective relationships in the school routine. The research was carried out between the years 2014 - 2017. The investigative field included a large public school in the state network of the city of Rio de Janeiro. The research subjects were high school students. The research was carried out in three methodological steps: 1- bibliographic survey; 2- Observation of school routine and application of questionnaires to students. 3- Based on the data collected in the questionnaires, a semi-structured interview script was developed and applied to the research subjects. This text was written covering all stages of the research and points out as a conclusion that the trivialization of evil is an expression of school violence in mass contemporary societies.

Keywords: School violence; banality of evil; Hannah Arendt; everyday school.

¹ Doutora em Educação pela PUC-RIO. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Culturas na Periferia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGECC – UERJ/FEBF. E-mail: pamelasme84@gmail.com.

Iniciando uma problematização

A violência desafia o cotidiano escolar. Tal desafio envolve não apenas o desempenho dos discentes, comumente utilizado como critério de mensuração da eficácia escolar. A violência tem um potencial destruidor que vai além dos aspectos materialistas da vida, e na escola, afeta as relações intersubjetivas dos estudantes, marca seus processos identitários e viola suas escolhas. Nesse artigo o objetivo não é tematizar sobre as práticas de violência escolar, mas sim buscar compreender as estruturas que possibilitam a construção e a sustentação dessas práticas. É com esse desejo de compreensão que nos colocamos na companhia de Hannah Arendt e Immanuel Kant, com o propósito de identificarmos o mal como uma fonte estrutural na formação das práticas violentas que se configuram nas relações escolares.

A questão do mal atravessa toda a reflexão político-filosófica arendtiana sobre a experiência totalitária. Diante da dificuldade em entender a existência dos campos de concentração nazistas, Hannah Arendt iniciou um longo exercício de compreender o que havia acontecido durante a Segunda Guerra Mundial. O resultado desse exercício foi, num primeiro momento, a publicação de *As origens do totalitarismo*, onde Arendt (1989, p. 64) afirma “um abismo se abriu diante de mim”.

177

Após sua chegada aos Estados Unidos, em 1941, Hannah Arendt se dedicou às questões relacionadas à situação dos judeus na Europa, colaborando com várias revistas ligadas aos imigrantes europeus e participando intensamente dos debates travados por intelectuais que haviam sido obrigados a fugir de seus países de origem. “A descoberta das atrocidades nazistas nos campos de extermínio conduziu-a, no entanto, aos problemas que estariam no centro de seu pensamento nos próximos anos” (BIGNOTO, 2012, p. 19).

Ao constatar o mal que havia sido empregado nos campos de concentração, Arendt (1999) apontou para a brutalidade da violência perpetrada pelos governos totalitários e mostrou a insuficiência das teorias e categorias científicas, econômicas e políticas tradicionais para captar e explicar a novidade do que estava acontecendo. *As origens do totalitarismo* funcionou como uma resposta, uma tentativa de compreensão da novidade que se anunciava, uma forma de reconciliação com o mundo diante do estranhamento que a experiência totalitária havia causada nela como judia perseguida pelo nazismo e como intelectual desafiada a pensar seu tempo. “Arendt buscou narrar o totalitarismo para superar o trauma de conhecer Auschwitz” (JARDIM, 2011, 23).

Em *As origens do totalitarismo* o mal realizado pelos regimes totalitários foi caracterizado por Arendt (1999) como um domínio total mais opressor que a escravidão e a tirania; e mais destruidor que a miséria econômica e o expansionismo territorial. Tratava-se de um mal radical, no sentido que Kant havia dado ao termo, ou seja, um mal extremo, que possui fundamentos ideológicos e que se caracteriza pela monstruosidade de suas ações.

Ao alcançar todas as esferas da vida, o controle total pretendia atingir todas as formas de expressividade humana adotando como critério de legitimidade governamental a redução dos humanos a seres naturais. O recurso à categoria do mal é uma forma de tentar compreender o inexplicável e visa aproximar-se reflexivamente da primeira tentativa de constituição de uma forma de governo, no Ocidente, baseada na purificação e no extermínio dos seres humanos. Trata-se, assim, de pensar o mal nas sociedades secularizadas sem recorrer a nenhum tipo de explicação religiosa.

O tema do mal, em Arendt (1999), não tem como pano de fundo a malignidade, a perversão ou o pecado humano. A novidade da sua reflexão reside justamente em evidenciar que os seres humanos podem realizar ações inimagináveis, do ponto de vista da destruição e da morte, sem qualquer tipo de motivação substantiva ou ontológica. O pano de fundo da argumentação proposta pela autora é o processo de naturalização da sociedade e de artificialização da natureza, ocorrido com a massificação, a industrialização e a tecnificação das decisões e das organizações humanas na contemporaneidade. O mal é abordado, desse modo, em uma perspectiva ético-política.

Dessa forma, o mal investigado por Arendt (1999) não é oriundo de nenhum tipo de sentimento de vingança, ódio, retaliação ou represália. Por isso, nesse artigo buscamos entender se há uma relação entre esse tipo de “mal sem raízes”, descrito por Arendt (1999), e as práticas violentas que marcam as relações entre pares na escola. Para melhor compreensão dos argumentos, o artigo percorre um caminho de apresentação das contribuições de Arendt e Kant sobre a maldade humana, e problematiza, a partir das narrativas discentes, se na motivação para o agir com violência pode ser fundamentada na banalização da maldade.

Do ponto de vista metodológico, os argumentos defendidos neste texto são oriundos de uma pesquisa no campo educacional sobre as práticas de bullying que desafiam as relações intersubjetivas no cotidiano escolar. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2014 – 2017. O campo investigativo contemplou uma escola pública de grande porte da rede estadual da cidade do Rio de Janeiro. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada em três etapas metodológicas: 1- levantamento bibliográfico; 2-

Observação do cotidiano escolar e aplicação de questionários aos estudantes. 3- A partir dos dados coletados nos questionários foi elaborado um roteiro de entrevistas semiestruturado e aplicado aos sujeitos da pesquisa. Esse texto foi escrito contemplando todas as etapas da pesquisa.

O mal não é banal, e sim banalizado

Em *As origens do totalitarismo*, Arendt (1989) argumentou sobre o tema do mal no âmbito da reflexão kantiana sobre o mal radical. Kant (1974) percebeu que o mal pode ter origem não nos instintos ou na natureza pecaminosa do homem e, sim, nas faculdades racionais que o fazem livre. Dessa forma, o mal não possui dimensão ontológica, mas contingencial. Ele acontece a partir da interação e da reação das faculdades espirituais humanas às suas circunstâncias. O mal no pensamento kantiano é radical, pois se trata de uma espécie de rejeição consciente ao bem e está atrelado, ainda, ao uso dos seres humanos como meios, instrumentos, e não do reconhecimento do ser humano como fim em si mesmo.

Em sua investigação, Arendt (1999) conserva parte das afirmações kantianas assumindo que o mal está presente na racionalidade e na liberdade humana, mas a filósofa acrescenta à reflexão kantiana uma dimensão histórico-política, considerando as especificidades vividas no século XX. Em 1793, na primeira parte da obra *A religião dentro dos limites da simples razão*, Kant começou a estudar o mal e o classificou como radical. A radicalidade do mal estaria na atitude humana de transformar seus desejos em normas para construções de novas leis morais. Kant (1974) reconhece que a razão é a instância suprema do ser humano, mas ela é finita, e é justamente essa condição de finitude da razão que possibilita ao ser humano praticar o mal, transformando seus desejos e paixões em “imperativos categóricos”.

Nesse sentido, a teoria kantiana sobre o mal radical postula que o humano é propenso ao mal porque é livre, e essa liberdade é viabilizada pela vontade. Para facilitar o entendimento, Kant (1974) recorre à metáfora luterana do homem curvo, que tem a capacidade de se curvar sobre si mesmo, dado seu egoísmo. O mal se apresenta como a curvatura, ele é radical, mas não é definitivo, ou seja, não é absoluto, pois os seres humanos podem se aprumar basta que a fissura entre a lei do dever moral e a lei dos prazeres e satisfações sensíveis seja superada.

Dessa forma, podemos compreender que o mal radical está no livre arbítrio, isto é, que o ser humano é livre para obedecer ou desobedecer (SOUKI, 2006). Em Kant (1974), a lei moral é inerente à natureza da razão, mas não à natureza humana, pois devido à finitude e à liberdade da natureza humana, os seres humanos não necessariamente seguirão à lei moral. O mal, dentro do pensamento kantiano, nos parece ser um desvio moral que converte nossas sensibilidades expressadas em desejos e paixões em normas morais e transformam essas novas normas em prazeres absolutos. O resultado é a instauração do egoísmo com seus desejos inferiores e superiores (SOUKI, 2006, p. 19).

Em suma, a possibilidade do mal radical encontra-se no fato do humano ser livre. É dentro do contexto de liberdade que ocorre o conflito entre o bem (liberdade moral) e o mal (desvio; abandono da liberdade). Para Kant (1974), o ser humano possui uma propensão inata para a maldade, ou seja, a maldade não pode ser extirpada da condição humana, pois isso acarretaria o fim da liberdade. Nesse sentido, o mal radical é universal, mas tem seus limites, pois, na doutrina kantiana, há nos seres humanos uma disposição originária para o bem. Neste sentido, o mal nunca poderia ser absoluto. O mal radical tem seus limites na incapacidade de destruir a lei moral e na disposição originária e plenamente humana para o bem. “Aceitar a malignidade absoluta do homem seria pôr em risco a validade da lei moral e conseqüentemente toda argumentação kantiana” (FELÍCIO, 2005, p. 04).

180

No pensamento kantiano (1974), a propensão do ser humano para fazer o mal ocorre em três níveis:

- 1- O nível inferior: a fragilidade da natureza humana diante da tentação;
- 2- O nível mediano: a impureza do coração em misturar os valores morais e imorais;
- 3- O nível superior: a maldade, a corrupção do coração humano. Quando o livre arbítrio adota como máxima a subordinação da lei moral por desejos e paixões.

Essa subordinação pode ser chamada de perversidade.

A vontade é má quando a satisfação de seu desejo de felicidade é condição do seguimento da lei moral. É nessa inversão dos dois móveis de determinação da vontade que reside o mal radical. (...) Para Kant, a vontade má que se recusasse à lei moral seria absurda (SOUKI, 2006 p. 22).

Mas, apesar de reconhecer que o mal é inerente à condição humana, Kant (1974) adverte que a possibilidade de superação do mal é uma tarefa de responsabilidade de todos os seres humanos. A superação do mal estaria numa espécie de conversão, um apelo feito pelos

próprios seres humanos ao restabelecimento original da propensão que os seres humanos têm para praticar o bem. Se o último nível da maldade humana é a perversão, Kant (1974) afirma a possibilidade da conversão, pois o mal não é absoluto para destruir o bem, ele apenas consegue subjugar-lo.

O conceito de mal radical foi o ponto de partida de Arendt (1989) quando ela relacionou a radicalidade do mal à novidade e ao assombro diante das informações chegadas às suas mãos nos Estados Unidos, em 1943, sobre Auschwitz. Arendt (1989) associou o mal radical aos campos de concentração, base de sustentação daquela nova forma de governo. “O mal radical está associado ao totalitarismo, organização governamental e sistemática da vida dos homens, prescindindo do discurso e da ação, considerando-os meros animais, controláveis e descartáveis” (SOUKI, 2006, p. 63). É uma forma de governar sustentada, explicitamente, no pressuposto do extermínio de setores da população e não apenas na sua opressão ou instrumentalização. Isso não diz respeito apenas à exclusão sociopolítica do criminoso, nem à eliminação do opositor ou inimigo, mas a atualização da lógica da descartabilidade humana inerente àquelas formas de governo.

Ao considerar a população apenas do ponto de vista biológico, laborante, o governo total tratou de eliminar qualquer instituição ou vínculo humano que pudesse dar abrigo à solidariedade, à ação e à diferenciação entre os indivíduos. Destruindo o mundo comum (partidos, família, arte, religiões, sindicatos, justiça e outras formas de organização), no qual as pessoas poderiam ser amparadas e respeitadas, os governos totalitários constituíram-se baseados na propaganda, na espetacularização, na atomização, na solidão, na padronização, na coletivização das massas e na redução do homem a animal, ocupado exclusivamente com a sua reprodução biológica. Os regimes totais conceberam os homens apenas como seres vivos e prolongaram esse critério na escolha dos mercedores da vida (AGUIAR, 2010, p. 14).

Contudo, o que Arendt (1989) considera como um mal radical é um desdobramento da teoria do mal investigada por Kant (1974). Para Arendt (1989), o mal radical que aparece nos regimes totalitários transcende parte das conceituações kantianas, pois a experiência totalitária trouxe uma nova espécie de agir humano, na qual não houve limites à capacidade de deformação da natureza humana. “Um sistema onde todos se tornaram supérfluos” (Arendt, 1989, p. 89). Arendt (1989) aprofunda a análise kantiana, quando afirma que o mal pode sim ser absoluto e maligno. Essa visão é histórica e faz referência a uma dimensão política do mal, na qual um Estado Nacional foi capaz de produzir agentes heterônomos reprodutores de seus objetivos.

Souki (2006) defende que o fato de Arendt (1989) investigar o mal de um ponto de vista político desconstrói a ideia da insuficiência do conceito kantiano de mal radical, como referencial teórico de investigação do totalitarismo. Segundo Souki (2006), não há incompatibilidade entre o conceito de mal radical kantiano e a expressão banalidade do mal arendtiana, pois o conceito de mal radical pode abarcar todas as modalidades do mal que apareceram nos regimes totalitários, desde que se parta do princípio de que para Kant (1974, p. 197) “o mal pode sim destruir a legalidade na sua contingência, mas não a moralidade na sua incondicionalidade”. Se o mal fosse capaz de destruir incondicionalmente a moralidade, seria impossível a vida humana em sociedade.

A confusão entre o mal radical e a banalidade do mal ocorreu, segundo Souki (2006) e Bernstein (2008), porque Arendt (1999) teria confundido radical com absoluto. Em 1945, Arendt (1989) afirmou que a questão do mal seria uma grande problemática para os intelectuais do pós-guerra, mas parece que ela se equivocou, pois a maioria dos intelectuais evitou discutir o mal. Em carta direcionada ao filósofo Scholem, Arendt (1978) chegou a afirmar que teria mudado de opinião em relação ao mal.

Agora estou convencida de que o mal nunca pode ser radical, se não unicamente extremo, e que não possui profundidade e nem tampouco dimensão demoníaca. Pode se estender pelo mundo inteiro, pois é como um fungo que invade as superfícies e desafia o pensamento, pois quando este vai atrás das raízes do mal não encontra nada. Por isso só o bem tem profundidade.

Quando Arendt (1999) escreve para Scholem recusando o conceito de mal radical, ela o faz porque associou radical a algo profundo, absoluto e essencializado. Para Arendt (1999), o contato com o caso Eichmann revelou que o mal não possui profundidade e nunca pode ser demoníaco. O mal pode se tornar banalizado por determinadas contingências históricas e políticas, já o mal radical surge quando o ser humano deixa de ser um fim em si mesmo, torna-se supérfluo diante de outros humanos, ou seja, perde sua dignidade (Kant, 1974) e seu reconhecimento (Taylor, 2001). A partir desse ponto de vista, a banalidade do mal pode ser considerada uma evolução do mal radical (presente nos regimes totalitários), uma roupagem contemporânea à radicalidade do mal. “O mal banalizado não seria uma novidade enquanto essência, mas sim uma novidade enquanto fenômeno (aparência)” (SOUKI, 2006, p. 97).

Hannah Arendt pressupõe que o mal, embora não sendo radical, possa ser, contudo, extremo. Se, para ela, radical e extremo estão em relação de exclusão, para Kant o conceito de mal radical não exclui as formas extremas de mal. Quando Kant admite a

possibilidade de uma dinâmica de expansão do mal radical, ele está, exatamente, levando isso em conta. Embora ele não se refira a isso de forma explícita, a ideia de um mal extremo aparece quando ele se refere a um “estado ético natural”, descrito como “um combate público mútuo contra os princípios da virtude e um estado de carência interna de moralidade”. O “estado ético natural” não significa ausência de lei, mas arbitrariedade, na qual cada um se dá a sua própria lei. Pode-se pensar também na possibilidade dessa arbitrariedade ir além do plano individual, atingir grupos e culminar no Estado, quando ele se encontra revestido de características totalitárias. Esse é um ponto bastante significativo, pois se refere ao mal radical exatamente na sua dimensão política. Mais uma vez o pensamento de Hannah Arendt parece convergir para o de mal radical kantiano, sem que, contudo, ela tenha se dado conta disso (SOUKI, 2006, p. 98).

Dessa forma, acreditamos, assim como Souki (2006), que o mal radical kantiano foi o ponto de partida de Arendt (1989) para o compreender a maldade empregada na experiência totalitária. E foi a partir dos estudos sobre o totalitarismo, destacando as análises sobre a crise política de autoridade que viabilizou a instauração dos regimes totalitários, que Arendt (1999) conseguiu olhar para a personalidade de Eichmann e enxergar a falta de profundidade e a ausência de enraizamento das razões e intenções do oficial nazista. Se, no mal radical, o ponto central é a superficialidade da natureza humana, na banalidade do mal o foco está na irreflexão dos seres humanos. Logo, há uma complementaridade entre os dois conceitos, pois ao transformar alguns humanos em seres superficiais e outros em seres supérfluos e descartáveis, os regimes totalitários contribuíram para que esses sujeitos perdessem a capacidade de refletir sobre suas próprias atitudes.

183

Segundo Arendt (1999), a banalidade do mal esconde seu verdadeiro lado, o escândalo do mal. Foi esse escândalo que a levou a aceitar o convite da revista *The New Yorker* para fazer a cobertura do julgamento de Eichmann ocorrido em Jerusalém, em 1962. Eichmann foi o principal responsável pelo envio dos judeus aos campos de concentração. Em todos os relatos de Arendt (1999), verificamos uma profunda perplexidade com a forma de Eichmann falar das suas atividades militares no III Reich. Ele usava clichês, palavras de ordens e a lógica da obrigação do bom funcionário para justificar o seu comportamento. Para Eichmann, em nenhum momento, ele poderia ser enquadrado como criminoso, pois apenas cumpria a sua obrigação. Assim, em sua maneira de argumentar, o seu crime seria sua lealdade às leis. Arendt (1999), de certa forma, reconhece que aquele oficial nazista era um ser humano normal, um bom pai de família, não possuía um ódio explícito ao povo judeu e não era motivado por uma vontade de transgredir ou por qualquer outro tipo de maldade.

Ao se debruçar sobre o caso Eichmann, Arendt (1999) descobre uma nova explicação para os atos maus, isto é, um mal sem relação com a maldade e que por isso podia ser banalizado, podia ocupar o lugar da normalidade. E isto era o que lhe causava mais espanto.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 176 - 196
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

Trata-se do mal sem causa aparente, sem raízes, sem profundidade, sem fundamento. O praticante desse mal não reflete sobre as consequências de suas ações, ele age semelhante a uma engrenagem da maquinaria burocrática, não há profundidade em seus argumentos, suas práticas apontam para ações racionais, mas sem justificativas socialmente coerentes. O mal “é como um fungo, não tem raiz, nem semente” (KOHN, 2001, p. 14), mas se espalha rapidamente na superficialidade daqueles que não pensam.

A banalização do mal no cotidiano escolar

De acordo com as narrativas estudantis obtidas por meio de entrevistas no contexto da pesquisa citada na introdução desse texto, o mal presente nas práticas de bullying é banalizado por que não tem explicação convincente, não tem motivação relevante, não é ideológico, não é patológico e muito menos demoníaco, tal como aprendemos com Arendt (1999, p. 124). Contudo, o fato do mal presente nas práticas de bullying ser banalizado, não significa que seja comum, natural, sem importância ou gravidade. “Um ato mal torna-se banal não por ser comum, mas por ser vivenciado *como se fosse* algo comum. A banalidade não é normalidade, mas passa-se por ela, ocupa indevidamente o lugar da normalidade” (ANDRADE, 2010, p. 19).

184

O bullying não é um comportamento comum, mas assume o lugar de comum, e, em geral, é tratado pelas escolas e pelas famílias como algo menor, corriqueiro, uma simples brincadeira de criança. Essa visão só contribui para fortalecer o processo de banalização do mal presente no bullying. O bullying não é comum, não é natural, mas sim um comportamento maliciosamente banal, mas não no sentido de trivial. “O mal por si nunca é trivial, embora ele possa se manifestar de tal maneira que ocupe o lugar daquilo que é comum” (ASSIS, 2001, p. 144).

É exatamente por ocupar o lugar da normalidade que o mal esconde o seu horror, o seu escândalo. Novamente podemos nos remeter aos casos de bullying. Quando um estudante agride seu colega sem motivos que justifiquem sua ação. E essa agressão torna-se uma constante, sem que ninguém se manifeste contra a violência que está sendo empregada, o comportamento bullying é banalizado e assume o lugar de normalidade. Esse processo se repete múltiplas vezes e é nesse contexto que a banalidade do mal esconde o escândalo e o horror que o bullying acarreta para todos os envolvidos.

Quando interrogados sobre a autoria das práticas de bullying nos chama a atenção a grande quantidade de respostas superficiais que os estudantes apresentam. Na fase empírica

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 176 - 196
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

da pesquisa, 147 questionários foram aplicados aos estudantes do Colégio Guarani e serão analisados no quarto capítulo desta tese. Entre as questões abertas, perguntamos aos estudantes que motivos os levam a agredir seus colegas? As respostas nos permitiram relacionar os dados encontrados com a “banalidade do mal”, pois corroboraram a tese da ausência de profundidade e da superficialidade dos motivos.

No geral, os estudantes responderam que há três “motivos” que levam às práticas de bullying:

- 1- Busca pelo poder: “uma forma de mostrar superioridade sobre os demais”; “o fato de eles acharem que são superiores a determinada pessoa e fazer questão de humilhá-la”; “eles querem se sentir melhor do que os outros”; “basicamente, insegurança com relação a si próprios, o que os leva a querer inferiorizar outros para se sentirem melhor”; “o sentimento de querer ser melhor”; “a busca de alguma liderança, status na escola”.
- 2- Exibição individual: “fazer os outros rir”; “se divertir”; “atenção recebida pela ação”; “aparecer”.
- 3- Causar sofrimento: “achar graça no sofrimento dos outros”; “falta de amor próprio, falta de respeito e consciência que está machucando outra pessoa”; “pode ser a intenção de fazer o outro sofrer, talvez por conta do que aconteça em casa”; “tornar o alvo motivo de piada, gastação entre a galera”; “não terem respeito pelas outras pessoas, não terem valores”.

185

Ora, buscar uma liderança, desejar ser popular e fazer o outro sofrer sem nenhum motivo precedente nos parece superficial para justificar agressões psicológicas e físicas tão graves e cruéis quanto às relatadas nas entrevistas e publicizadas pela mídia em diversas escolas no Brasil e no mundo. A sensação que temos é que os agressores de bullying, apesar de terem consciência de suas atitudes são incapazes de refletir sobre as consequências mais profundas das mesmas. Trata-se de um mal que não apresenta causas justificáveis, um mal sem motivos, sem raízes e sem explicações contundentes.

Gomes (2004) pesquisou 25 estudantes do ensino médio que afirmaram já ter praticado bullying, tentando entender por que eles agrediram seus colegas. Os resultados, mais uma vez, nos aproximam da expressão “banalidade do mal”: 17 estudantes responderam que

não sabiam; 2 estudantes alegaram que os colegas mereceram a agressão, mas não explicitam o porquê; 6 estudantes disseram que não gostavam daquelas pessoas.

É interessante analisar as respostas: “não sei o que me levou a fazer isso”; “eles mereceram”; “não gosto de fulano”. Qual a raiz desses argumentos? O que de fato levou esses estudantes a agredir repetidamente seus colegas? Por que eles não conseguiram formular uma resposta que justificasse para si e os demais o motivo do bullying? Será que não perceberam a gravidade e a extensão da maldade?

Apesar de Arendt (1999) ter cunhado a expressão “banalidade do mal” após conhecer e acompanhar o caso Eichmann, não acreditamos que ela se referia a uma situação isolada na qual o mal só poderia ser banalizado naquelas circunstâncias específicas. Para Arendt (1999), Eichmann é um paradigma do homem de massa e, por isso mesmo, este tipo de ser humano precisa ser conhecido, pois ele surge nas sociedades contemporâneas, nas quais os seres humanos são supérfluos e superficiais (ANDRADE, 2010, p. 20). O oficial nazista responsável pelo bom funcionamento da burocracia do regime nazista reúne todas as características do homem contemporâneo, prisioneiro da necessidade, “um *animal laborans* que tem a vida social “gregária”, pois perde toda a noção de pertença a um mundo que é o lugar onde, a palavra e a atividade livres dos homens se conjugavam” (SOUKI, 2006, p. 94). As atitudes de Eichmann e a maneira como ele interpretou suas próprias ações nos ajudam a compreender quem são esses sujeitos capazes de banalizar o mal.

Sujeitos destituídos politicamente, transformados em átomos anônimos entre os vários átomos anônimos da massa, homens sem capacidade política, sem consciência moral, sem vontade, sem julgamento, e por essa razão capazes de seguir ou de fazer o mal. Desde que esses homens se tornam seres supérfluos, eles não são mais um fim em si mesmos, e os seus valores como homens se encontram relativizados; eles passam a ser ao mesmo tempo, vítimas e agentes desse mal banal (SOUKI, 2006, p. 95).

Se Eichmann não é um caso atípico e se podemos interpretá-lo como um paradigma, então, poderíamos indagar se nos casos de bullying a banalização do mal também é oriunda dessa destituição do sujeito, pois “a banalidade do mal consiste em um fenômeno humano que transcende a situação contingente do julgamento de Eichmann” (SOUKI, 2006 p. 101). Não estamos afirmando que os agressores de bullying teriam a mesma personalidade de Eichmann, mas podemos pensar até que ponto adolescentes numa escola/sociedade de massas, capaz de industrializar a própria cultura, também pertencem a uma realidade social que vem naturalizando a violência, banalizando os valores, os julgamentos e, até mesmo, a política

enquanto instrumento de organização da vida social. O que gostaríamos de ponderar é que o diagnóstico da primeira geração da Escola de Frankfurt ainda se aplica: vivemos em uma sociedade de massas alienada pelas fontes de dominação capitalistas e a escola parece não estar alheia ou imune a esta realidade social. Se a realidade em que vivemos é marcada por sujeitos supérfluos e descartáveis, que perderam a capacidade de pensar e refletir, esses sujeitos podem se tornar vítimas e agentes do processo de banalização do mal, incluindo o ambiente escolar.

Consideramos que, na escola, a banalização do mal não atinge apenas os agressores de práticas de bullying, mas também as vítimas e as testemunhas. A diferença é que os agressores possivelmente agem banalizando o mal com o objetivo de atingir seus pares, enquanto as testemunhas e as vítimas atingidas por essa maldade banalizada contribuem para efetivação desse processo quando não denunciam (no caso das testemunhas) e/ou não conseguem reagir (no caso das vítimas). E por que se omitem? Por que não conseguem reagir? Provavelmente porque acreditam que aquela maldade é natural, é comum, faz parte do cotidiano escolar. Se esse for o caso, o mal assume o lugar da normalidade e isso o faz banalizado, pois ele esconde o lugar do horror e do escândalo.

Arendt (1999) alertou que a banalidade do mal – enquanto fenômeno da condição moderna – alimenta-se de variáveis que precisam ser analisadas, para que os argumentos da maldade inata e das fontes demoníacas possam ser descartados. “Falar da banalidade do mal interdita, de fato, toda dimensão demoníaca, toda maldade essencial, toda maldade inata e, mais amplamente, todo móvel ancorado na depravação, na cobiça e em outras paixões obscuras” (SOUKI, 2006, p. 95). Buscando compreender as variáveis inerentes à banalidade do mal, Charlier (1989) apontou três parâmetros que nos ajudam a entender como a banalidade do mal se organiza.

O primeiro parâmetro é a *necessidade*, que no caso Eichmann é ilustrada pela existência de um sistema que uniformiza e homogeneiza os sujeitos, busca aniquilar a identidade e enfatiza o lugar de cada um naquela engrenagem. Esse sistema tem a necessidade de transformar todos em iguais uniformizados e contribui para que os sujeitos não se sintam mais responsáveis pelos seus atos, uma vez que perdem a capacidade de reflexão. Se levarmos esse primeiro parâmetro para escola, em específico para compreensão do bullying, podemos considerar algumas interpretações. É evidente que não estamos afirmando que a escola contemporânea funciona sob a égide de um regime nazista. Mas, o sistema educacional atual também é uniformizador, sua estrutura ainda facilita a submissão das diferenças identitárias e enfatiza o lugar que os alunos devem ocupar (CANDAUI, 2006). A escola tem a necessidade de

tornar todos os estudantes iguais e seguidores passivos de normas. A diferença ainda é pouco trabalhada e isso dificulta uma postura contestatória e reivindicatória por parte dos estudantes. Contribui ainda para comportamentos automatizados e irreflexivos, pois a dimensão criativa nos parece ser, em muitas situações, ignorada.

O segundo parâmetro é a *irrealidade*, que nos regimes totalitários foi expressa pelos clichês, frases prontas, expressões padronizadas que serviram para retirar os sujeitos do mundo real levando-os a viver em um mundo irreal. Mais uma vez não podemos afirmar que a escola constrói um mundo irreal para os estudantes. Pelo contrário, o esforço da escola é justamente preparar os estudantes para os desafios que a sociedade nos impõe. A questão é que dado o potencial normatizador e uniformizador da escola, muitas vezes, a escola protege os estudantes da realidade, evita debates e discussões polêmicas, esconde os conflitos inerentes à convivência humana, subestima a capacidade de compreensão e ainda trabalha com currículos sedimentados e métodos tradicionais que limitam a criatividade e a reflexão. Provavelmente esses são alguns dos motivos que levaram Candau (2006, p. 02) a defender uma proposta de reinvenção da escola:

Reinventar a escola supõe reconhecer a cada pessoa como sujeito de direito. A cada um, a cada uma de nossos alunos e alunas, a nós mesmos. Em realidades muitas vezes marcadas pela negação do outro, **pela homogeneização, pelo silenciamento** das diferenças, estamos chamados/as a olhar a cada pessoa em sua mais profunda dignidade, em sua mais profunda singularidade. E, ao mesmo, tempo fortalecer processos de construção conjunta em que igualdade e diferença mutuamente se reclamem. (grifos nossos).

O terceiro parâmetro é o mais importante para nossa reflexão: *o vazio do pensamento*. Nos regimes totalitários, o vazio de pensamento dos sujeitos resulta na submissão, tornando-os incapazes de reagir e de refletir sobre suas próprias vidas e atitudes. “Esse estado de não pensar ensina as pessoas a se agarrarem solidamente às regras de conduta (quaisquer que sejam elas) de uma sociedade e de uma época dadas. O que elas se habituariam é a obediência às regras sem o exame de seus conteúdos” (SOUKI, 2006, p. 103). O vazio do pensamento é decorrente da *necessidade* de tornar todos iguais e da *irrealidade* caracterizada por não preparar os sujeitos para encarar os desafios da vida. Na escola, o ato de pensar é muitas vezes desmerecido. Em geral, as atividades pedagógicas não incluem momentos de reflexão, não priorizam o “estar só comigo mesmo”, o “dois em um” que só o pensamento provoca. Muitas vezes, apenas nas avaliações ou em raros momentos de leitura individual, o silêncio é promovido como atividade pedagógica, abrindo espaço para a atividade do pensamento, tal

como Arendt (1989) o concebe. Infelizmente nossos projetos pedagógicos ainda não reconheceram a importância do pensamento, não compreenderam que o pensar é uma atividade do espírito que vai além do conhecer (ARENDDT, 1989, p. 34).

Para Arendt (1989), o pensamento é a reflexão sobre o significado das coisas. Toda atividade do pensamento partirá sempre do senso comum, mas trata-se apenas de um ponto de partida, porque o pensar é o abandono do senso comum, do real (aparência), mesmo que momentaneamente. Quando pensamos, tomamos distância do mundo, nos isolamos, refletimos, resignificamos e retornamos ao mundo (ao senso comum, o senso do mundo compartilhado) para estabelecer nossos julgamentos. O pensamento tem a capacidade de dissolver nossas mais sólidas certezas, é como um vento que desarruma tudo e nos dá a oportunidade de tomar novas decisões ou rever nossas escolhas, por isso o pensar é sempre uma novidade, um recomeço.

Segundo Arendt (1989), só o pensamento com sua natureza invisível seria capaz de tornar presente aquilo que materialmente está ausente. O pensar é inerente à condição humana, por isso Arendt (1989) afirmou que não existe uma ausência de pensamento, mas sim uma incapacidade para o pensar, uma espécie de vazio que nunca pode ser absoluto, mas somente contingencial. “O não-pensar é uma experiência humana artificial, algo forjado pelas contingências” (SOUKI, 2006, p. 121). “Pensar e estar completamente vivo são a mesma coisa, e isto implica que o pensamento tem sempre que começar de novo, é uma atividade que acompanha a vida” (ARENDDT, 1989, p. 37).

Mas, se o não-pensar é contingencial, a quais contingências podemos atribuir o “vazio do pensamento”? O não-pensar é uma atividade pervertida, que acontece quando determinadas contingências históricas e políticas esvaziam o senso comum (senso compartilhado ou mundo compartilhado), de onde parte o pensamento, e no lugar do senso comum é imposto de modo autoritário uma ideologia totalitária, uniformizadora, normatizadora, que interdita a espontaneidade humana para o pensamento (ARENDDT, 1999).

Primeiramente, há uma supressão do senso comum interditando o contato com a realidade; a seguir, uma impossibilidade de se “parar-para-pensar”, engolida por uma ideologia do movimento e, finalmente, a indução ao conformismo. Com a experiência desse percurso, o homem passa a condição de “ser que não pensa”, a um autômato, sem memória, sem identidade e sem responsabilidade. Nesse contexto de deterioração humana, dissolvem-se os parâmetros de bem e de mal, de certo e errado, de justo e injusto, o homem não pensa e não julga, só age, indiferentemente, como um instrumento do mal, como nos fala Kant. Nessa situação extrema e perversa o homem é, ao mesmo tempo, vítima e instrumento desse mal (SOUKI, 2006. p. 124-125).

É nesse contexto que se instaura a banalidade do mal. Mais uma vez é importante lembrar que o mal nunca é banal e sim banalizado. A principal característica da banalidade do mal é a ausência do pensamento. Essa ausência provoca a privação de responsabilidade, de modo que o praticante do mal se submete a uma lógica externa e não enxerga a sua responsabilidade nos atos que pratica. Age como mera engrenagem. Não se interroga sobre o sentido da sua ação ou dos acontecimentos ao seu redor.

O praticante do mal banal renuncia à capacidade pertencente aos humanos de mudar o curso das ações rotineiras através do exercício da vontade própria. Repete heteronomamente o seu comportamento. Não se reconhece dotado de vontade, capaz de iniciar, fundar e começar. Ele também não exercita a habilidade, peculiar aos homens, de falar e comunicar o que está vendo e sentindo. Vive sem compartilhar o mundo com os outros. Renúncia, desse modo, à faculdade do julgamento. Em suma, recusa-se a viver com os dons provenientes das suas faculdades espirituais: *pensar, querer e julgar* (AGUIAR, 2010 p. 16).

O contexto em que o mal é banalizado é o Estado totalitário, onde o vazio do pensamento é preenchido pela ideologia do conformismo. Se pensarmos no cotidiano escolar – guardando as devidas proporções, pois a escola não é um ambiente de exceção, administrado pela ideologia totalitária – podemos indagar até que ponto a violência presente nas práticas de bullying não poderia ser interpretada como uma contingência histórica e política. Histórica, porque acreditamos que o bullying, entre outros motivos, está relacionado à dificuldade que os estudantes encontram em conviver e aceitar as diferenças. Aprendemos com Taylor (2000) que essa dificuldade é oriunda de uma mudança histórica de paradigma, quando o ideal de igualdade tornou-se insuficiente diante da reivindicação social de uma nova ética da autenticidade, “o ser fiel a mim mesmo”, que tornou a diferença digna de reconhecimento social e jurídico. Essa transformação histórica resultou também em uma transformação política, inaugurando um dos principais dilemas da modernidade: o debate entre liberais e comunitaristas, defensores, respectivamente, das políticas da igualdade e das políticas da diferença.

Será que a diferença é renegada, apontada, estereotipada, intolerada e discriminada por que estaríamos vivenciando um processo ideológico que inferioriza constantemente os diferentes? Se isso procede, será que podemos pensar que essa ideologia invade cotidianamente o senso comum (o mundo comum compartilhado de onde parte o pensamento), contamina nossa capacidade de pensar e nos leva ao conformismo? Nesse caso, será que esse conformismo nos leva a acreditar que a diferença deve ser tratada com inferioridade? Se esse raciocínio estiver coerente, a banalização do mal acontece no momento em que tratamos a diferença com desprezo

porque perdemos a espontaneidade para pensar e porque nossa capacidade de pensar está ausente, contaminada por valores artificiais e meramente normativos, que nos impede de estabelecer um julgamento verdadeiro. “Esse esvaziamento do pensar, operado pela ideologia, produz à indiferença ao mal”. (ARENDDT, 1999, p. 56).

Nessa perspectiva, consideramos que, na escola, o bullying poderia ser uma expressão da banalização do mal, se interpretarmos este comportamento como um conjunto de ações maldosas decorrentes da intolerância que permeia as relações sociais dentro do ambiente escolar. Um tipo específico de violência escolar onde o processo de banalização do mal corresponde às práticas discriminatórias diante da diferença, quando esta incomoda simplesmente por existir.

Ao relacionar o mal ao vazio do pensamento, Arendt (1999) aponta para uma possível compreensão da violência nas sociedades contemporâneas. Por isso, a partir de seus estudos podemos arriscar afirmar que nas sociedades atuais, o mal se realiza na banalidade, ou seja, na recorrência das radicais práticas de violência, na maioria das vezes contra aqueles que são diferentes: os apátridas, os imigrantes, as mulheres, os desempregados, os indígenas, os negros, os idosos, os homossexuais, etc.

Mas, se o problema está no vazio do pensamento, no fato do pensar ser esvaziado por ideologias artificiais, seria o pensamento uma condição suficiente para a garantia de não se fazer o mal? Em outras palavras, será que o pensamento é capaz de impedir a banalidade do mal? Arendt (1999) responde esses questionamentos defendendo que o pensamento é uma condição necessária para impedir o mal, mas não é o suficiente. “Isso porque o pensamento não cria valores, ele não pode descobrir sozinho o que é o “bem”, e não confirma as regras aceitas de conduta; mas, antes, dissolve-as” (SOUKI, 2006, p. 125). Somente em sua relação com o julgar (segunda faculdade do espírito) é que o pensamento pode efetivar sua plena realização com autonomia e se afastar de todos os tipos de conformismos, isso porque o julgar é uma faculdade própria do espírito. Mas, se o pensamento for esvaziado e estruturado a partir de um senso comum artificialmente contaminado, o julgar tende a reproduzir o conteúdo do senso comum, pois “o julgamento é o que reconcilia pensamento e senso comum” (ARENDDT, 1991, p. 79).

A diferença desafia a escola e, em geral, é vista e tratada como negativa. O senso comum que se produz e reproduz no cotidiano escolar nos parece estar contaminado pela ideologia da intolerância à diferença. Esse cenário tende a esvaziar o pensamento de estudantes e professores, contribuindo para julgamentos preconceituosos, intolerantes e discriminatórios.

Talvez, por isso, quando interrogamos os estudantes sobre os motivos que os levam a praticar o bullying as respostas nos parecem vazias, injustificáveis, sem conteúdo. Boa parte das pesquisas analisadas na revisão de literatura enfatiza a falta de motivação significativa como uma característica do bullying, e essa visão é também compartilhada por Olweus (1978) e tem sido um dos temas menos investigado no campo. Assim, entendemos que Arendt (1989; 1999), com seus estudos sobre a banalidade do mal, pode nos ajudar a compreender melhor este aspecto do bullying.

A banalidade do mal tem a capacidade de transformar o mal em algo comum e esconder sua monstruosidade. É isso que acreditamos acontecer no comportamento bullying. O estudante que agride seu par, quando interrogado sobre sua atitude, não consegue compreender a gravidade de sua ação, entende seu comportamento como algo normal, geralmente culpabiliza a vítima, colocando nela algum defeito que supostamente justificaria a ação. Muitas vezes, admite não saber o que o levou a praticar determinada violência. Como isso é possível? O que faz com que crianças e adolescentes violentem repetidamente seus pares acreditando que suas atitudes são normais? Como as escolas e as famílias podem interpretar essas maldades como normais, como fatos corriqueiros, coisas de criança? Como o mal pode se tornar banal e esconder seu escândalo?

192

O mal se torna banal porque os seus agentes são superficiais e suas vítimas são consideradas supérfluas. “Quanto mais superficial alguém for, mais provável será que ele ceda ao mal. Uma indicação de tal superficialidade é o uso de clichês, e Eichmann era um exemplo perfeito” (ASSY, 2001, p. 145). Quanto à superfluidade da vida humana, Arendt (1989, p. 510) afirma que este tem sido um fenômeno decorrente do sentido extremamente utilitário das sociedades de massa (ANDRADE, 2010, p. 23).

Tanto para Kant (1974) quanto para Arendt (1999), o mal se realiza quando o ser humano deixa de ser um fim em si mesmo, perdendo assim toda a sua dignidade. Nas sociedades de massa, além de perder sua dignidade, o ser humano é transformado em um instrumento. “Sua existência já não se justifica por si mesma, mas se torna condicionada a um valor utilitário, a um valor relativo às necessidades definidas pelas contingências históricas e políticas”. (SOUKI, 2006, p. 129). No momento em que a vida humana é relativizada a esse ponto, perde seu significado, deixando assim de ser importante, necessária, essencial e transformando-se em banal.

Mais uma vez podemos nos remeter às práticas de bullying. Se levarmos em consideração que os agressores de bullying são estudantes superficiais, que apresentam

dificuldade em reconhecer e aceitar as diferenças de suas vítimas, muito provavelmente porque não conseguem pensar de modo reflexivo. Talvez, essa dificuldade seja semelhante à de Eichmann, que teve seus pensamentos esvaziados, e no lugar destes, foram colocadas frases prontas, clichês e preconceitos (juízos enraizados e não refletidos). Eichmann não tinha ódio dos judeus, mas os considerava supérfluos, pessoas sem importância. Será que não é exatamente isso que os agressores de bullying pensam sobre suas vítimas? Será que não é isso que os faz banalizar a maldade? Será que quando um estudante obriga seu colega a tomar sua própria urina (um caso narrado nas entrevistas) ele considera seu colega como uma pessoa digna de respeito? Ou ele pratica essa maldade por que enxerga seu colega como alguém superficial, sem valor?

A banalidade do mal está além do mal radical no sentido kantiano, não podemos entendê-la apenas como um desvio moral. Quando o mal é banalizado, a vítima dessa maldade é vista como descartável e invisível, e todo seu sofrimento assume o lugar da normalidade. Quando escolas e famílias tratam o bullying como algo normal, a nosso juízo, estão contribuindo para a banalização da maldade, estão sendo coniventes com a transformação de estudantes em sujeitos superficiais e estão cooperando para que o horror seja escondido.

Concluindo o inconclusivo

Nesse texto buscamos problematizar a motivação para as práticas de violência escolar, em específico os casos de bullying. Consideramos pensar o bullying como uma expressão da banalização da maldade, e diante das narrativas dos estudantes coletadas com as entrevistas, nos vimos diante de casos de extensa humilhação e de situações conflituosas que nos mostraram que as relações sociais entre pares são estruturadas na banalização da maldade, no sentido de xingar e ofender o outro de modo comum e corriqueiro, como se aquele tipo de tratamento ofensivo e desrespeitoso fizesse parte do cotidiano dos jovens, ao ponto de alguns deles não identificarem o desrespeito. A questão é se essa normalidade aparente também é sentida pela vítima, ou seja, por aqueles estudantes que são alvos desse tipo de tratamento. Assim, podemos problematizar se esses xingamentos, humilhações e ofensas que ocupam o lugar da normalidade não se enquadram em um processo de banalização da maldade e naturalização da violência.

Atitudes com rir e debochar da situação de sofrimento do outro foram destacadas e sempre pontuadas como algo comum, normal que acontece todos os dias. E, talvez ainda mais grave, como algo que não pode ser impedido e que a escola não conseguiria evitar. Reconhecer

que a violência escolar acontece, e não é uma mera brincadeira é apenas o primeiro passo. Acreditamos e defendemos que além desse reconhecimento um caminho possível para compreender e enfrentar essa banalização da maldade, que caracteriza as práticas de violência seria investir numa proposta pedagógica de educação para o pensamento e para diferença. Mas, o que seria isso? Os estudantes reconhecem que o bullying é prejudicial, mas quando são interrogados sobre porque continuam agredindo seus colegas não conseguem formular uma resposta convincente. Por que não conseguem? Provavelmente porque não pensam em suas atitudes, não refletem e não são incentivamos a refletir sobre seus valores, suas identidades e que tipo de ser humano gostariam de se tornar. Educar para o pensamento e para a reflexão significaria cultivar em nós e em nossas relações educativas atitudes que possibilitem o diálogo interno como uma atividade inerente à vida humana.

Quando estou pensando não me encontro onde realmente estou; estou cercada não por objetos sensíveis, mas por imagens invisíveis para os outros. É como se eu tivesse me retirado para uma terra dos invisíveis, da qual nada poderia saber, não fosse esta faculdade que tenho de lembrar e imaginar. O pensamento anula distâncias temporais e espaciais. Posso antecipar o futuro, pensá-lo como se já fosse presente, e lembrar do passado como se ele não tivesse desaparecido (ARENDDT, 1995, p. 67).

O pensamento interrompe todas as nossas atividades, deixa-nos inseguros quando percebemos que duvidamos de coisas que antes nos davam uma segurança irrefletida. Educar, na perspectiva do pensamento arendtiano, é provocar essa descontinuidade, uma ruptura com o mundo cotidiano para reconciliar-se com ele num novo significado (ANDRADE, 2010, p.127). Essa ruptura é fundamental para que a banalização da maldade que permeia as relações intersubjetivas dos estudantes não se consolide e não se transforme em práticas de bullying.

Segundo Andrade (2010), educar para o pensamento é um também caminho de educar para diferença, pois quando mostramos aos estudantes que somos constituídos a partir de múltiplas diferenças e que viver dignamente é ter essas diferenças reconhecidas e respeitadas, estamos contribuindo para que eles possam pensar e refletir sobre a importância da diversidade no mundo em que vivemos. Educar para diferença é fundamental se queremos construir uma sociedade justa e plural. Educar para diferença significa não tolerar a intolerância, não aceitar os diversos tipos de preconceitos e discriminações, em última instância, educar para a diferença é uma forma de combater as práticas de bullying que nascem da incapacidade de aceitar e conviver com o diferente.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, M. **Tolerar é Pouco?** Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: DP ET Alii: De Petrus; Rio de Janeiro: Novamérica, 2009.

_____. **A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral:** contribuições arendtianas. Revista Brasileira de Educação, v. 15, 2010.

ARENDR, Hannah. **Homens em tempos sombrios.** Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **As origens do totalitarismo:** antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ASSY, Bethânia. Eichmann, banalidade do mal e pensamento em Hannah Arendt. In: MORAES, Eduardo J.; BIGNOTTO, Newton (Orgs.). **Hannah Arendt:** diálogos, reflexões, memórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001

BERNSTEIN, Richard. ¿Cambió Hannah Arendt de opinión?: del mal radical a la banalidad del mal. In: BIRULÉS, Fina. **Hannah Arendt:** el orgullo de pensar. Trad. Xavier Calvo. Barcelona: Gedisa, 2008.

CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura (s) e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Suzana (Coords). **Educação em Direitos Humanos e bullying:** Oficinas para o enfrentamento e prevenção. Rio de Janeiro: Novamerica, 2012.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista brasileira de Educação, v.18, 2006.

JARDIM, Eduardo. **Hannah Arendt:** pensadora da crise e de um novo início. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** São Paulo. Abril Cultural, 1974.

KOHN, Jerome. O mal e a pluralidade: o caminho de Hannah Arendt em direção à Vida do espírito. In: AGUIAR, Odílio Alves *et al.* (Org.). **Origens do totalitarismo:** 50 anos depois. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 9-36.

OLWEUS, D. **Aggression in the schools:** Bullies and whipping boys. Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley), 1978.

SOUKI, Nádia. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **As fontes do Self**: A construção da identidade moderna. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: A REAFIRMAÇÃO DO ENSINO TRADICIONAL NAS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS

Manoel Dionizio Neto¹

Resumo

Tem-se aqui o propósito de pensar a educação em meio à tecnologia, com ênfase ao que está posto como *ensino remoto*, considerando-se para isto a significação dessa modalidade de ensino em relação à crítica à educação tradicional. Neste sentido, parte-se das noções fundamentais do que se consolidou historicamente como *educação tradicional*, objeto de crítica, sobretudo a partir do século XVIII, e ao mesmo tempo base para diferentes modalidades de ensino que, por sua vez, alimentam características essenciais que lhe são próprias. Destaca-se como exemplo disso o tecnicismo. E, com vistas a este tecnicismo, faz-se possível a crítica à tecnologia e à inovação da educação tradicional, permitindo-se, pois, falar da educação a distância como uma nova forma de se pôr ou de se impor a educação tradicional expressamente criticada por diferentes estudiosos da educação em suas diferentes perspectivas. Toma-se, então, a Teoria Crítica, convencionalmente também conhecida como *Filosofia da Escola de Frankfurt* como referencial para se pensar a significação dessa nova modalidade de ensino como inovação da educação tradicional amplamente criticada. Assim, tomando-se por referência o que caracteriza a educação tradicional, conforme o exposto por autores como Snyders, Not, Saviani e Libânio, entre outros, conclui-se que o ensino tradicional, agora em sua versão inovada pelas mais avançadas tecnologias, tendo como base as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), é um recurso indispensável à sustentação do modelo capitalista de dominação no âmbito da economia e, portanto, da política, razão pela qual recorre-se a essa modalidade de ensino na sua forma mais disfarçada de ser, o que parecia não ter mais lugar na sociedade contemporânea em termos de educação.

Palavras-chave: Educação Tradicional, Tecnologia, Educação a Distância, Ensino Remoto, Teoria Crítica.

197

EDUCATION AND TECHNOLOGY: A REAFFIRMATION OF TRADITIONAL TEACHING IN TECHNOLOGICAL INNOVATIONS

Abstract

The purpose here is to think about education in the midst of technology, with emphasis on what is known as *remote teaching*, considering the significance of this teaching modality in relation to the criticism of traditional education. In this sense, it starts from the fundamental notions of what has historically been consolidated as *traditional education*, object of criticism, especially since 18th century, and at the same time the basis for different teaching modalities that, in turn, feed essential characteristics that are their own. Technicism stands out as an example for that. Analysing technicism, it is possible to criticize technology and innovation of traditional education, allowing, therefore, to speak of distance education as a new way of putting or imposing the traditional education expressly criticized by different education scholars in their different perspectives. Critical Theory, also known as *Philosophy of the Frankfurt School*, is taken as reference to think about the significance of this new teaching modality as an innovation of the widely criticized traditional education. Taking as reference what defines traditional education, as exposed by authors such as Snyders, Not, Saviani and Libânio, among others, it follows that traditional education, now in its innovative version by the most advanced technologies, based on Information and Communication Technologies (ICT), is an indispensable resource for sustaining the capitalist model of domination within the economy scope and, therefore, of politics, which is why this type of teaching is used in a more disguised form, being what seemed to have no place in contemporary society in terms of education.

Keywords: Traditional Education, Technology, Distance Education, Remote Teaching, Critical Theory.

¹ Graduado em Filosofia pela UFPE (Licenciatura e Bacharelado), Mestrado em Filosofia pela UFPB e Doutorado em Educação pela UFSCar, Professor Associado IV, lotado na UACS/CFP/UFCEG. Atua como professor de Filosofia e tem realizado estudos sobre educação, escola, arte, ética, espaço, tempo, corpo, gestão escolar e a questão de gênero, tendo como referência Rousseau, Kant e a Teoria Crítica, com ênfase em Marcuse, Adorno e Horkheimer, bem como o existencialismo e a fenomenologia, ressaltando-se Sartre e Merleau-Ponty. Contato: dionizioneto@uol.com.br ou manoel.dionizio@professor.ufcg.edu.br.

Introdução

Em 1750, Jean-Jacques Rousseau ganhara o prêmio da Academia de Dijon, convicto de que seria necessário examinar a questão proposta por ela: se teria havido ou não aprimoramento dos costumes pelas ciências e as artes. E com vista a sua resposta negativa, afirmara: “Não é em absoluto a ciência que maltrato, disse a mim mesmo, é a virtude que defendo perante homens virtuosos” (ROUSSEAU, 1999, p. 185). Portanto, ao mesmo tempo em que afirmava que as ciências e as artes *não* tinham contribuído para o melhoramento dos costumes, dizia não estar maltratando a ciência por pensar assim. Hoje, quando relacionamos a tecnologia às grandes conquistas da humanidade, faz-se igualmente necessário perguntar pelos reais benefícios que ela trouxe à própria humanidade. É, portanto, com esta questão que perguntamos pela significação da tecnologia para a educação ao tempo em que somos levados a abraçá-la como instrumento que facilita o ensino-aprendizagem.

Não é, pois, nosso propósito aqui adentrar no pensamento de Rousseau para pensar a questão da ciência, e também das artes, compreendidas estas no âmbito da compreensão grega para o que, hoje, reconhecemos como tecnologia, mas tomar para a nossa reflexão o sentido da tecnologia para a educação, bem como de toda projeção dessa educação promovida pela tecnologia. Assim, à semelhança do que afirmara Rousseau no século XVIII, não se trata de maltratar a tecnologia, mas de pensar na dignidade humana que pode estar ou não violentada pelos rumos que foram dados às inovações tecnológicas. É neste sentido que perguntamos pela educação, considerando as diferentes formas com que ela tem se estabelecido entre os homens e as mulheres que formam a humanidade inteira. Certamente falamos aqui de forma mais específica da educação formal, mediada pela escola, como lugar em que se faz o ensino com vistas a fins peculiares a determinadas formações que requerem para esses homens e mulheres em meio à sociedade que vem se fazendo historicamente conforme à diversidade de interesses de que se valem as pessoas para darem um norte à condição humana de existência.

Assim, é tendo em vista às diferentes tendências do ensino, que perguntamos pela tecnologia que tem sido posta a serviço da educação escolar. Neste sentido, é em meio às tendências do ensino, que se encontra o ensino tradicional ou nas suas diferentes inovações como ensino humanista, comportamentalista, tecnicista, cognitiva ou sociocultural, como são referidas por Maria da Graça Nicoletti Mizukami. Em linhas gerais, segundo, José Carlos Libâneo, há duas tendências da pedagogia: a liberal e a progressista. A primeira, por sua vez, representadas pelas tendências liberal tradicional, renovada progressivista e liberal tecnicista,

por um lado, e, por outro, a progressista libertadora, a progressista libertária e a “crítico-social dos conteúdos”. Considerando essas tendências, ou intencionalidades da educação, ao pensarmos na tecnologia na educação, perguntamos pelo modo de inserção dessa tecnologia no processo ensino-aprendizagem conforme às suas diferentes abordagens. Com vistas nisto, e considerando o que se propõe hoje como inovação tecnológica na escola, convém perguntar pelo modo de ensinar e de aprender promovido pelas inovações tecnológicas.

Orientando nossa reflexão sobre a educação a partir dessas referências – de um lado, as diferentes vertentes do ensino; por outro, a inserção das inovações tecnológicas na educação escolar, somos levados a pensar na forma tradicional de ensino que se renova cada vez que se implementa na escola uma inovação da tecnologia. Por isso não é nosso propósito aqui discorrer sobre as diferentes tendências da educação, seja seguindo, por exemplo, Mizukami ou Libânio, mas refletir a partir de alguns referenciais para situarmos a tendência da educação contemporânea impulsionada pela tecnologia que, graças ao advento da informática e da internet, possibilita diferentes atividades remotas, estando entre estas as do ensino. Portanto, não podemos perder de vista o exposto por Georges Snyders (1917-2011) e Louis Not (1919-2006), ao tempo em que recorreremos à Teoria Crítica, onde buscamos elementos fundantes para pensar criticamente a significação da tecnologia para a educação.

199

Noções sobre a educação tradicional

É possível afirmar que, dentre todas tendências da educação, a mais conhecida, e também a mais combatida, seja a *tradicional*. Porém, ao mesmo tempo podemos afirmar que se trata daquela mais difícil de se discorrer a partir de determinados princípios ou conceitos postos em sua forma mais geral e sistemática. Isto porque não existe uma teoria que a exponha, delineando princípios norteadores ao ensino-aprendizagem que possam ser contestados e, portanto, rejeitados ao serem defendidos por teóricos da educação como base para o que se conhece como *educação tradicional*. Assim sendo, perguntamos pelo que pode (ou deve) ser o ensino *tradicional*. Trata-se, pois, de um termo que, conforme a observação de Georges Snyders vem carregado de “extrema ambiguidade”: ao mesmo tempo que designa um modo de educação, com que ele se identifica, em sua quase totalidade e de forma indiferenciada, estagnações e erros, sejam oriundos das deficiências da formação de muitos professores ou que possam estar relacionadas “à inadaptação dos edifícios escolares, não excluindo esses

regulamentos antiquados que se mantêm precisamente porque os locais não permitem fazer melhor” (SNYDERS, 1974, p. 13).

À parte toda crítica que se faz a esse modelo de ensino, enfatizada com o advento da modernidade e sistematicamente formulada pelos iluministas franceses do século XVIII, culminou com a passagem da pedagogia às ciências da educação, consolidada no decorrer da segunda metade do século XX, completando-se e impondo-se mundialmente em sua transformação radical que se fez notar pela redefinição de sua identidade e renovação dos seus limites, ao tempo em que deslocou o seu eixo epistemológico: “Da pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e ‘fechado’ passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências”, conforme observa Franco Cambi (1999, p. 595). Assim, nesses termos, Cambi nos coloca diante da revolução que ocorrera no âmbito da pedagogia que, abrindo-se e se fazendo plural, firmou-se nas ciências da educação que colocaram no cenário do ensino-aprendizagem outros modelos de ensino contrapostos ao que se conhece como *educação tradicional*.

Seguindo com esse olhar de Cambi a respeito dos modelos de ensino que surgiram com a passagem da pedagogia às ciências da educação, pode-se atentar para a discussão em torno da marginalidade, em nome da qual procurou-se teorizar sobre o ensino, firmando-se como teorias educacionais que, segundo Dermeval Saviani (1999, p. 15), classificam-se em dois grupos: “Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade”. Trata-se aqui, segundo ele, das teorias não-críticas. “Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização”, diz ele (*Ibidem*). Neste segundo grupo, de acordo com este entendimento de Saviani, encontram-se as teorias crítico-reprodutivistas. No primeiro caso, pode-se falar, conforme este mesmo autor, de teorias que perpassam por uma certa ingenuidade, acabando por reafirmar a educação tradicional para qual são apresentadas teorias alternativas, a exemplo da “Pedagogia Escola Nova” e da “Pedagogia Tecnicista”. Por outro lado, no segundo caso, apesar de partirem da crítica à educação tradicional, contrapondo a ela novas alternativas: a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, “a ‘teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE)’ e a ‘teoria da escola dualista’” (SAVIANI, 1999, p. 28), acabam não alterando o que tem sido desenvolvido pela educação tradicional, uma vez que não se trata de propostas pedagógicas que tenham em vista a substituição do modelo de ensino historicamente implementado nas escolas, conforme observação do próprio Saviani (1999, p. 40): “Na verdade

estas teorias não contêm uma “proposta pedagógica. Elas se empenham tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída”. Daí é possível compreender que “estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é” (*Ibidem*).

Voltando-se, pois, para o primeiro desses grupos, Saviani identifica as teorias não-críticas com a educação tradicional. Ao se colocarem de forma ingênua em relação à marginalidade, ignorando o contexto social, político e econômico em que ela se encontra, apresentam alternativas que, sejam priorizando os aspectos individuais como determinantes para a marginalidade, sejam focando o domínio dos recursos técnicos-científicos no exercício da docência, apresentam soluções para o problema da marginalidade que, por sua vez, seja em qualquer desses casos, parece ser determinado por fatores não relacionados ao meio sociocultural e econômico em que estão inseridas as pessoas que fracassam no processo ensino-aprendizagem, quando não são excluídas dele antes mesmo de terem qualquer acesso ao processo. Assim sendo, a partir do momento em que os professores selecionam e organizam os conteúdos a serem ministrados, também escolhem técnicas para o ensino e avaliação, refletindo nessas escolhas uma concepção de homem e de sociedade. Com vistas nisso, elaboram ou recorrem a teorias que fundamentam a sua prática pedagógica. Mas, não existindo teorias que exponham de uma forma sistemática o que seja educação tradicional, é a partir daquilo que consideram inviável ao ensino-aprendizagem na prática docente há muito conhecida, que seguem as tendências que, por sua vez, desprovidas de qualquer crítica às condições de inclusão ou de marginalização da escola, dão continuidade a um modo de educação que apenas ganha novos perfis sem deixar de sê-lo em sua essência. Assim ocorre com a denominada “Pedagogia liberal” que, segundo Libânio (1989), pode ser compreendida como “Tendência liberal tradicional”, “Tendência liberal renovada progressista”, “Tendência liberal renovada não-diretiva” e “Tendência liberal tecnicista”.

Não sendo aqui o nosso propósito discorrer sobre todas essas tendências, mas pensando no que pode levar ao entendimento de que, mesmo aparecendo como alternativas à educação tradicional, muitas vezes não passam de novas reformulações dessa modalidade de ensino, fica a questão a saber do que se trata quando falamos de *educação tradicional*. Mizukami, procurando caracterizar este modo de ensino, começa por ratificar o que estamos dizendo com outras palavras, ao afirmar que se trata de “uma abordagem do processo ensino-aprendizagem que não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos” (MIZUKAMI,

1986, p. 7). Essa mesma autora chama a atenção para o fato de se tratar de “uma concepção e de uma prática” de educação que, além de virem persistindo no tempo, têm fornecido “um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram” (*Ibidem*). Isto ratifica o entendimento de Saviani, conforme fizemos saber aqui.

O ensino tradicional, diz Snyders, é um verdadeiro ensino. Esta não seria a primeira e grande razão para que tenha influenciado diferentes teorias educacionais como o referido por Mizukami? Pois, tomando as realizações da humanidade como modelos, e colocando o professor como mediador entre esses modelos e os alunos, normalmente crianças como adultos em formação, tem-se por fim proporcionar a alegria dessas crianças, que se aproximam desses modelos que têm os professores como seus representantes. A escola passa a ser o mundo onde se encontram esses modelos, que nada mais são que as grandes realizações humanas postas como referências à imitação por parte das crianças. Assim, as atividades postas pelo professor são tomadas como exercício de imitação de modelos para os quais deve estar voltada a atenção do aluno para que deles se aproxime cada vez mais. Tomando essas grandes realizações como exemplos, o aluno certamente se esforçará para segui-los. Sejam estes exemplos modelares expressos como grandes realizações no campo da ciência ou da arte, o aluno buscará autonomia para imitá-los. E isso não se fará sem o acesso a essas realizações, o que se fará como a aquisição de conhecimento. Por isso o castigo também se faz necessário quando falta a devida atenção a esses modelos a serem seguidos. Assim sendo, segundo Snyders, não há nenhum exagero na defesa do “fundamento da educação tradicional, isto é, na pretensão de conduzir o aluno até ao contacto com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros” (SNYDERS, 1974, p. 16).

Isso que, em síntese, é exposto por Snyders é o que está proposto por teóricos da educação, sejam no âmbito das ciências da educação ou da filosofia, mesmo sem nunca afirmarem categoricamente que estão defendendo essa forma de ensino. Isto é: apesar de não falarem em nome da educação tradicional, todos eles acabam convergindo, de um modo ou de outro, para isso que Snyders e outros apresentam como sendo próprio da educação tradicional. Exemplos deles são David Émile Durkheim (1858-1917), Émile-Auguste Chartier, conhecido pelo pseudônimo Alain (1868-1951), e Jean Yves Eugène Armand Alexis Château (1908-1990). Pois, como diz o próprio Snyders, não se desconhecendo, as suas diferenças terão que ser lembradas: “Para compreender as ambições essenciais da educação tradicional, como ela pode ser concebida e executada no nosso tempo, não nos parece descabido recorrer

simultaneamente [...] a três pedagogias a de Durkheim, a de Alain, a de Château” (SNYDERS, 1974, p. 16).

L. Not (1981), que conhece muito bem a obra de Snyders, concorda que esses três autores são indispensáveis como referências para se falar da educação tradicional. Assim, em sua obra *As pedagogias do conhecimento*, discorre sobre o que eles dispuseram para o ensino, e se refere a três significados que pode ter a palavra “tradicional” conforme sejam o método, o conteúdo e a origem do conhecimento pressuposto no ensinar e aprender. O primeiro deles, diz respeito ao método com vistas ao processo de ensino-aprendizagem sendo identificado pela letra T, por se tratar da transmissão do conhecimento, ao passo que, com a letra A, designa a origem tendo em vista os materiais mais antigos do patrimônio cultural. Pois, quando referida a esse patrimônio, a palavra tradicional se identifica com o P, referindo-se ao conteúdo relacionado como as obras do passado que constituem esse patrimônio cultural. E, segundo o referido autor, a “transmissão dos conteúdos” é o que há de mais arcaico e também de mais simples para a pedagogia do conhecimento, pois, antes de tudo, funda-se na ideia de transmissão do “saber daquele que sabe para aquele que ignora; assim se organiza um sistema de relações entre o saber e as pessoas” (NOT, 1981, p. 26). Portanto, ao analisar a estrutura do processo educativo conforme este entendimento, ele esquematizou essa situação da seguinte forma: “uma pessoa P (que exerce uma função pedagógica) se propõe a transmitir um objeto de conhecimento O (noção, valor, processo de pensamento ou de ação, etc.) a um aluno A”. Ele observa, então que há nisto duas relações: “uma da pessoa P à pessoa A e uma da pessoa A ao objeto O” (*Ibidem*).

Não vamos também discorrer sobre isso, pois nosso propósito é pensar, em linhas gerais, o que pode e que tem sido a educação tradicional, mas não podemos ignorar o que Not nos disse a respeito da funcionalidade dessa modalidade de ensino. Ele atenta para o fato de que a educação, para a pedagogia clássica, se faz pelas transformações dos alunos que, vistas como “conseqüência de uma longa série de impressões depositadas em seu espírito, seu papel é praticamente passivo durante a fase do ensino; só se torna ativo nas fases de execução ou de aplicação que podem, aliás, estar estreitamente associadas à fase de ensino” (NOT, 1981, p. 27). Isto significa dizer que, para a educação tradicional, “a linguagem é geradora de imagens, que segundo se espera, ficam impressas nas estruturas mentais do aluno”. Assim sendo, deve-se observar o seguinte: “O verbo do professor, oral ou escrito, principalmente nos livros, será o produtor essencial dessas impressões”. E, quando se fizer necessário, deve-se duplicar a evocação verbal do professor “pela representação de objetos reais ou pela representação gráfica

cuja percepção deveria, acredita-se, preparar ou reforçar as impressões deixadas pela linguagem”. Se isso ainda não for suficiente para que fiquem depositadas as impressões na mente dos alunos, que se veja também a possibilidade de se utilizar “a afetividade para avivar as impressões” (*Ibidem*).

Vemos, assim, como se pode entender a intermediação do professor em relação aos modelos referidos por Snyders e que estão devidamente ressaltados pelos autores a que ele se refere, sendo também referidos por Not: Durkheim, Alain e Château, cada um de acordo com o que pensa a necessidade de aproximação do aluno aos modelos a serem seguidos. Durkheim, segundo Not (1981, p. 40), tem como referência “a transmissão dos conteúdos culturais”. Para ele “a sociedade domina o indivíduo: este está para sociedade como a célula está para um organismo vivo de estrutura complexa”. Isto significa que a felicidade do homem está condicionada à sua adaptação às normas que a sociedade lhe impõe: “O homem só pode ser feliz numa sociedade que lhe impõe normas e obrigações”. Assim sendo, “Cada sociedade constrói o modelo de que necessita para cada fase do seu desenvolvimento”. Daí a necessidade da educação que, para Durkheim, é “a ação que as gerações adultas exercem sobre aquelas que não o são, para formá-las para a vida social” (*Ibidem*). Portanto, observa Not (1981, p. 41): “É preciso realizar o homem não como o fez a natureza, mas tal qual a sociedade quer que ele seja”.

204

De algum modo, Alain e Château dão continuidade a esse modelo de ensino proposto por Durkheim, porém focando mais as obras do que a sociedade. Ou seja, para ele, a conquista do conhecimento se realiza nas obras. Quanto a isso, observa Not (1981, p. 45): “No centro de seu sistema, Durkheim coloca a sociedade como dado primeiro e valor supremo; no centro do seu, e sempre como dado primeiro e valor supremo, Alain coloca o homem”. Assim, é preciso considerar o seguinte: “A humanização do ser se faz graças ao tecido humano que está revestido; no plano cultural, são as obras que constituem este tecido, contudo elas não agem sobre um ser passivo” (*Ibidem*, p. 46), pois não se pode negar o fato de ser o homem composto pela razão e a liberdade. Mas Alain não perde de vista a importância do modelo que deve ser reconhecido pelo aluno como exemplo a seguir. Assim, diz Not (*Ibidem*, p. 55): “Três palavras bastam para definir o papel do mestre na pedagogia de Alain: é um modelo, um animador e um guia”.

Château, por sua vez, entende que a educação não deve ser compreendida como se fosse uma facilitação para o crescimento da planta que se encontra “pré-formada na semente”. Neste sentido, conforme as palavras de Not (1981, p. 56), trata-se da criação de um homem

com um ser artificial: “É criar um ser artificial que de modo algum está esboçado na constituição genética. É criar um homem. Para isso é preciso que as diversas funções superiores sejam exploradas, desenvolvidas e dirigidas”. Daí a necessidade de afastar-se do real para compreendê-lo, ou seja, inicialmente, é preciso “dar-lhes as costas”, conforme as palavras do próprio Château. Isto é: “É preciso ir às ideias, distanciar-se das situações [...]” (CHÂTEAU *apud* NOT, 1981, p. 57). Portanto, faz-se necessário mirar-se nos modelos, sendo os professores exemplos deles, como observa Not (1981, p. 57): “Assim também na perspectiva de J. Château, a educação se funda no ‘contato com os mestres da civilização universal’”. Ou seja, como bem o disse Snyders (1974, p. 17-18): “Educar é propor modelos, escolher modelos, conferindo-lhes uma clareza, uma perfeição, em suma, um estilo que, através da realidade do dia a dia, não será possível atingir”.

Por outro lado, Snyders nos chama a atenção para o que é comum na prática desse ensino que tem o modelo como referência: a ausência de conexão entre os modelos e a realidade vivida pelos alunos. Além disso, a desconfiança gerada pela família que passa a considerar ilusória a possibilidade de imitação que, por sua vez, leva os alunos aos constantes exercícios para alcançar essa imitação, gerando sofrimentos para os seus filhos, culmina muitas vezes na interferência da família na escola. Nisto está certamente um aceno ao fracasso do ensino-aprendizagem proporcionado pela educação tradicional. Daí, portanto, poder afirmar também o seguinte: “É evidente que a educação tradicional não dispensa a crítica, a avaliação crítica. E nós não hesitaremos em pô-la em prática” (SNYDERS, 1974, p. 49).

205

Crítica à educação tradicional e ao tecnicismo

Na “Introdução” à sua obra – *As pedagogias do conhecimento* –, L. Not (1981, p. 5) chama a atenção para o seguinte: “Desde o século XVIII, pelo menos, duas perspectivas pedagógicas se contrapõem. Numa quer-se ensinar, instruir, formar. Ensina-se uma matéria às crianças, ou seja, situa-se diante de dois objetos: a matéria e a criança; do exterior, modelado e equipado”. Seguindo com este entendimento, este autor nos diz que, apesar de contrapostos, os métodos – antigo e moderno – são igualmente atuais. Não se trata, pois, de trocar o novo pelo velho, porque o novo se tornará tão velho quanto o que é mais antigo. Não se trata, assim, de confundir o antigo com o que é caduco. O novo se torna tradicional tanto quanto aquele que é considerado, hoje, tradicional.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 197 - 224
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

Essa troca, pura e simples, do velho pelo novo tem sido o primeiro de todos os equívocos cometidos quando se trata de criticar a educação tradicional, propondo-se um método novo para o ensino-aprendizagem. Um outro equívoco que se pode encontrar quando se coloca a questão do método, segundo o mesmo autor, diz respeito à consideração do que é ou não atividade do processo de ensino e aprendizagem. Pois, segundo ele, a partir de Rousseau, a ação foi posta na origem de todo o conhecimento. Com isto, acaba-se multiplicando-se as atividades dos alunos, que passam a ser obrigados a executá-las, como se agindo de forma diferente, o aluno não fosse ativo, como ocorre com a aplicação do método tradicional ou antigo. Este entendimento de Not nos lembra a crítica feita por Saviani ao que ele chama “pedagogia nova”. Pois, segundo ele, “a ‘Escola Nova’ organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (SAVIANI, 1999, p. 21). Consequentemente, além da ampla difusão do seu ideário, este “penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional” (*Ibidem*, p. 21-22). Esbarra-se assim, segundo Saviani (1999, p. 22), em um paradoxo: ao invés de resolver o problema da marginalidade deixado pela educação tradicional, “a ‘Escola Nova’ o agravou”.

Falamos assim da crítica ao modelo tradicional de ensino que deu lugar a novas formas de ensino e aprendizagem. E, se devemos falar do que ocorrera neste sentido, no século XVIII, o que é inevitável, podemos dar um passo atrás e certificarmo-nos de que a Reforma Protestante, ocorrida no início do século XVI, já passava por essa crítica, convertendo-se no modo de ser da educação conforme os princípios professados por Martin Lutero e, logo em seguida, ao que se passou a ter como modelo proposto pela Companhia de Jesus, no âmbito da Contrarreforma. Assim, é possível falar como Manacorda (2000, p. 193-194): “De fato, é agora que começa a se propor novamente o problema do como e quanto instruir, quem é destinado não tanto ao domínio, mas à produção”. E, depois, este mesmo autor afirma o seguinte: “Tradicionalmente os movimentos populares heréticos promoveram difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero” (*Ibidem*, p. 194). Isso culminou nas mais diferentes reformas por que passara a educação escolar refletidas nas diversas teorias pedagógicas. A propósito disto, podemos compreender o que nos diz o Pe. Leonel Franca S. J (1952, p. 5): “No desenvolvimento da educação moderna o *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenha um papel cuja importância não é permitido desconhecer ou menosprezar”.

Assim sendo, chegamos no século XVIII, quando essas reformas acabam ganhando um caráter revolucionário. O humanismo entra em crise com as grandes descobertas ocorridas no século XVII, e a necessidade de se repensar o ensino é cada vez maior. Podemos voltar ao exposto por Manacorda ao tratar dessa crise e do modo como fora encarada pelos iluministas. Tratava-se, segundo ele, de estender a educação a todos os homens, o que já tinha sido ressaltado por Jean Amos Comenius que, em sua *Didáctica magna*, pensa a educação como “arte universal de ensinar tudo a todos”, como está posto no subtítulo, permitindo-lhe afirmar: “Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados [...]” (COMÊNIO, § 1, 1985, p. 139). Certificando-se, portanto, de que passou a ser objetivo da educação moderna estender a educação a todos os homens, pode-se afirmar o seguinte: “de várias maneiras, com diferentes iniciativas e não sem graves recaídas no paternalismo e no assistencialismo, os iluministas, os novos utopistas, os reformadores e os revolucionários deste século tentam concretizar este ideal” (MANACORDA, 2000, p. 236). Seguindo com este entendimento, Manacorda (2000, p. 242) ressalta o seguinte:

Sem dúvida, Rousseau revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, privilegiando a abordagem que chamarei “antropológica”, isto é, focalizando o sujeito, a criança ou o homem, e dando um golpe feroz na abordagem “epistemológica”, centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto. Pela primeira vez, ele enfrenta com clareza o problema, focalizando-o “do lado da criança”, considerada não somente como homem *in fieri*, mas propriamente como criança, ser perfeito em si.

Essa revolução operada pelo pensamento de Rousseau influenciou certas teorias da educação, sendo a Escola Nova um exemplo disso, guardadas as substanciais diferenças. Mas, diante do fracasso dessa escola, ou da conversão do escolanovismo em uma nova modalidade de ensino tradicional, um novo ideário da educação se faz notar como uma espécie de “Escola Nova Popular”, representada por Freinet e Paulo Freire, por outro lado, “radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental”, conforme nos faz saber Saviani. Com isto, segundo ele, articulava-se “uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 1999, p. 23), funcionando a escola, segundo Libânio (1989, p. 28), “como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas”. Assim sendo, ele acrescenta: “À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina

do sistema social global” (*Ibidem*, p. 28-29). Isto, segundo Saviani (1999, p. 23), assemelha-se ao que ocorreu com a passagem do trabalho artesanal para o trabalho fabril, objetivando-se o trabalho pedagógico: “Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida”. Impõe-se com isso a adaptação do trabalhador ao processo de trabalho objetivado que, por sua vez, é também organizado em parcelas. Consequentemente, “o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo”. Assim, de igual modo, espera-se a adaptação do professor ao processo ensino-aprendizagem objetivado pela técnica a que deve ser submetido para que se possa alcançar um resultado previamente esperado conforme a organização proposta para este processo segundo a instrumentalização técnica em tantas etapas quantas forem necessárias. O ensino-aprendizagem se faz, então, como produto, não passando o professor de mero condutor das técnicas mais apropriadas para os fins propostos.

Em que, pois, podemos ver a diferença entre essa forma de ensino e a forma tradicional de ensinar? E qual pode ser a diferença entre a pedagogia tecnicista e a pedagogia nova? Saviani (1999, p. 24) apresenta-nos de forma clara e objetiva essas diferenças:

208

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Observa-se, por outro lado, que, em nome de uma “neutralidade”, camufla-se a continuidade da sobreposição de um agente externo no processo educativo. E isto se faz, disfarçadamente, pelo professor, não mais como mediador entre os modelos e os alunos, mas como intermediário entre os interesses determinantes para a difusão de um conteúdo que terá que ser absorvido pelos alunos conforme o domínio da técnica. Ou seja, como diz Not, a educação se fundamenta numa espécie de enxerto de produções externas que se destinam à formação do aluno. Trata-se aqui de *hétero-estruturação*. O aluno, portanto, se educa com a

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 197 - 224
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

produções externas que são enxertadas nele por um agente também exterior: o educador, que não terá que ser necessariamente o professor. Mas os alunos são coagidos a absorver o conteúdo que lhes é oferecido, sem se darem conta disso, uma vez que tudo se faz mediado pela técnica sob a condução do professor, refletindo-se nisto o que é próprio dos métodos coativos que, por sua vez, são próprios à educação tradicional. “Os métodos coativos podem ser definidos como métodos de duplo sujeito, devido aos papéis que aí representam o aluno e o pedagogo: o primeiro executa uma ação que o outro dirige”, diz Not (1981, p. 63). Os alunos, ao executarem determinadas técnicas a que têm acesso pela direção do professor, ficam convencidos de que são autônomos no processo ensino-aprendizagem, não se dando conta de que estão sob a direção do professor. Todavia, há nisto a atuação de um duplo sujeito: o que executa e o que dirige: “o aluno age, mas as iniciativas que regem sua atividade pertencem ao mestre e nessa situação ele se torna lugar de uma ação que o outro exerce sobre ele, para formá-lo, como se forma um objeto” (NOT, 19891, p. 63). Assim, continua Not, o aluno “é sujeito sujeitado, e esses métodos se inserem num projeto de hétero-estruturação do conhecimento, semelhante, nisso, àquele em que se incluem os métodos tradicionais”.

É interessante lembrar que L. Not também teve o cuidado de pensar a questão dos métodos coativos no contexto das sociedades dos séculos XIX e XX. Quanto ao primeiro, ele afirma: “Desde a segunda metade do século XIX, as teorias de Darwin orientaram o interesse para a importância que as diferenças individuais adquirem nos processos de adaptação ao meio e, portanto, para as possibilidades de sobrevivência e expansão dos indivíduos”. Por outro lado, deve-se considerar a sociedade industrial que também se desenvolve nessa mesma época. E, ao se desenvolver “em uma direção de livre concorrência, orienta-se conforme as mesmas preocupações das teorias de Darwin: “triunfo dos mais aptos e busca dos meios de aumentar as aptidões individuais adaptando os tratamentos pedagógicos aos recursos e às necessidades próprias a cada indivíduo” (NOT, 1981, p. 70). Isso valeu como estímulo para se pensar a necessidade do investimento nas técnicas também no âmbito pedagógico, tendo como consequência o desenvolvimento das novas tecnologias da educação. A propósito disto, diz Cambi (1999, p. 616):

Com as novas tecnologias educativas, operadas pelas pesquisas do neocomportamentalismo de Skinner e pelo desenvolvimento da *computei science*, veio se delineando uma centralidade sempre maior atribuída às máquinas nos processos de ensino e aprendizagem (não mais suportes, mas protagonistas do ensino): como a calculadora, o televisor, os vídeos, os computadores. Desse modo, transformou-se radicalmente o modo de aprender-ensinar: tornou-se mais impessoal, mais controlável, mais microestruturado, mais capaz de autocorreção (através do

feedback dos circuitos cibernéticos, que é um voltar atrás para modificar o próprio operado e obter resultados melhores).

É de se perguntar aqui sobre o que seria de significativo nesse ensinar e nesse aprender mediados pelas novas tecnologias. Vale considerar a importância que pode ser considerada no âmbito ideológico: o ensino-aprendizagem ganha uma reforça a mais para o seu caráter de neutralidade, expresso pela impessoalidade da tecnologia que avança em direção à informatização e à conseqüente popularização do computador. E Skinner advoga, segundo Cambi (1999, p. 616), que as diversas máquinas disponibilizadas para o ensino “são pedagogicamente positivas porque permitem a autocorreção, porque seguem o ritmo natural da aprendizagem, porque têm uma seqüência coerente”. Todavia, para Skinner, o aluno pode ser conduzido ao comportamento que se queira, por mais alta que seja sua complexidade. E assim “a aprendizagem só poderia ser uma construção sintética, organizada pelo pedagogo de acordo com a estrutura do comportamento que ele projeta para o aluno” (NOT, 1981, p. 76). Portanto, é preciso levar em consideração duas séries de problemas do sistema de educação que ele apresenta para o homem; “uma se refere à legitimidade e à validade da transferência, para o homem, das conclusões tiradas da observação de animais e dos processos efetuados com eles, a outra diz respeito às modalidades que o reforço implica para a organização da aprendizagem” (*Ibidem*).

210

Uma das primeiras observações que se pode fazer a respeito do significado desse sistema de educação proposto por Skinner é o que ficou conhecido como *psicologismo*, que passou a fundamentar a didática bastante adotada nas escolas que se opunham, ao mesmo tempo, ao ensino tradicional e à Nova Escola. Com vistas nisso, Maria Mercedes Capelo Alvite (1981, p. 61) chama a atenção para o prejuízo que se tem no âmbito da educação e, portanto, para a formação humana em termos gerais, esse *psicologismo* fundamentado no behaviorismo skinneriano, ao se referir à necessidade de superá-lo: “Para que se supere o psicologismo que ainda impera na escola, é imprescindível que se analise as várias tendências marcadamente psicológicas e individualistas da educação, entre as quais se encontra o behaviorismo”. Certamente este não é o espaço para se fazer essa análise a que ela se refere, todavia não podemos ignorar algumas questões que nos permitem pensar sobre o significado da educação fundamentada no sistema de Skinner. Portanto, vale considerar, por exemplo, a afirmação que dela sobre a psicologia adotada por esse referido autor: “a psicologia [*dada a influência do esquema behaviorista de estímulo-resposta*] modela para o homem à imagem do homem autômato, da homem máquina, adequando-se perfeitamente à filosofia da sociedade comercial”

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 197 - 224
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

(*Ibidem*, p. 62). Assim sendo, ainda segundo ela, para se falar das *implicações da abordagem de Skinner para a educação*, “tomou-se como ponto de partida sua convicção de que homem é um ser manipulável, uma criatura circunstancial, governada por estímulos fornecidos pela ambiente externo” (*Ibidem*, p. 64). É o que está dito com outras palavras pelo próprio Skinner (*apud* ALVITE, p. 64): “Uma análise experimental do comportamento humano deveria, por natureza, retirar as funções anteriormente atribuídas ao homem autônomo e transferi-las, uma a uma, ao ambiente controlador”.

Entende-se, então, quando se diz, como o faz Maria Lúcia de Arruda Aranha (2010, p. 230), que as propostas pedagógicas inspiradas no tecnicismo surgiram, a partir da década de 1960, “baseadas na convicção de que a escola só se tornaria eficaz se adotasse o modelo empresarial, ou seja, fosse aplicado na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista”. E isso se evidencia mais ainda quando a tecnologia ganha o caráter de informatização com o desenvolvimento da computação, fazendo-se, por sua vez, como Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Agora, muito mais do que antes, é possível a afirmação, segundo a qual, a coisificação humana tem tomado a dimensão das máquinas a que servem essas tecnologias, de modo que é preciso perguntar se os meios não se converteram em fins. Isto se configura de forma exemplar quando a educação se faz virtualmente, criando um distanciamento maior entre professor e aluno, ao tempo em que, contraditoriamente, encurta cada vez mais os espaços.

211

A tecnologia e a inovação da educação tradicional

De que forma podemos pensar numa inovação pedagógica advinda desse desenvolvimento tecnológico? Penso ser significativa a necessidade de se refletir a respeito do que afirmara Herbert Marcuse (1982, p. 23): “Uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática prevalece na civilização industrial desenvolvida, um testemunho do progresso técnico”. É possível, sim, considerar o progresso técnico associado a uma demanda social, de forma que se possa, também, considerar as novas tecnologias que vão surgindo sejam indispensáveis a essa demanda, para que se possa contar com uma vida permeada pelo conforto de certa falta de liberdade. E, nesses termos, podemos considerar o que tudo isso significa para a educação. Face às demandas sociais, está o desenvolvimento tecnológico convidando professores e alunos a se reinventarem para que essas demandas possam ser atendidas. Com

vistas nisso, é possível compreender afirmações como a de Natal Lânia Roque Fernandes (2004, 17): “No dia-a-dia do professor, apresentam-se exigências ou necessidades que podem levá-lo a novas aprendizagens relacionadas ao exercício da docência”. Pois bem: essas “novas aprendizagens” se conquistam, em nossa época, fazendo-se o uso das novas tecnologias disponibilizadas para a escola. E, se não podemos escapar dessa forma de aprender, sem o tempo disponível a perguntar pela sua razão de ser, não está nisto o conforto da falta de liberdade referida por Marcuse? Por isso ele pergunta:

De fato, o que poderia ser mais racional do que a suspensão da individualidade na mecanização de desempenhos socialmente necessários, mas penosos; a concentração de empreendimentos individuais em organizações mais eficazes e mais produtivas; a regulamentação da livre competição entre sujeitos econômicos desigualmente equipados; a redução de prerrogativas e soberanias nacionais que impedem a organização internacional dos recursos? (MARCUSE, 1982, p. 23).

Certamente isso reflete a demanda social que requer a contínua aprendizagem referida por Natal Lânia Roque Fernandes. E ela nos chama ainda a atenção para o fato de que essas demandas são internas e externas. No primeiro caso, diz respeito às situações advindas do próprio cotidiano da sala de aula; no segundo, trata-se daquelas demandas “oriundas de ações sociais, econômicas e políticas na área de educação e que exigem do professor a mobilização de saberes próprios da profissão docente” (FERNANDES, 2004, p. 17). Em meio a isso, passa normalmente despercebido o fato de que temos de nos submeter a uma ordem tecnológica compreendida por “uma coordenação política e intelectual”, mesmo que isso possa ser um “acontecimento lamentável, mas promissor”, o que não deixa de ser racional (MARCUSE, 1982, p. 23). Daí a necessidade de refletirmos sobre a significação das novas tecnologias, forjando-se com elas um mundo digital em que estamos imersos.

Aqui nos deparamos com todo investimento que se faz na razão instrumental, pois, graças à sua funcionalidade, as pessoas são convertidas à racionalidade que instrumentaliza os objetos com que temos que lidar para a produção requerida para uma sociedade do espetáculo e do consumo. Enquanto isso, cada vez mais vai ficando tolhida a razão emancipatória, aquela que se firma como crítica à razão que instrumentaliza seres humanos para atenderem os interesses empresariais. E isso ocorre quando homens e mulheres perdem sua autonomia em nome do autodidatismo, da autodisciplina, indispensáveis ao aprender a aprender requerido pela funcionalidade do modo de produção capitalista que vai se reatualizando segundo o progresso tecnológico. Com isto nos deparamos com a crise da formação cultural que, segundo Theodor

W. Adorno (2010c, p. 8), tem sido confundida com um simples objeto da pedagogia. Todavia, trata-se de um fato que também não pode ser restrito “a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação”. Ao invés disso, faz-se necessário observar o seguinte: “Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações”. E isto porque, segundo ele, “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização” (ADORNO, 2010c, p. 9).

Voltamos, então, à significação do sistema de educação de Skinner para situarmos em relação a essa semiformação referida por Adorno (2010c), o que se pode ver a partir daquilo que caracteriza os métodos coativos com vistas ao controle do comportamento, tomando-se como referência o comportamento animal. Isto é: Skinner parte da condição do animal para pensar na possibilidade de controle de todo organismo equivalente. Essa condição se faz pela relação estabelecida entre quem dirige e quem é dirigido, não sendo, por isso, a mesma significação dos atos “para o sujeito que dirige a atividade e para aquele que executa os atos” (NOT, 1981, p. 78). Com isto, segundo Not (1981, p. 80), opera-se uma verdadeira atomização da matéria a prender, de forma que os comportamentos são organizados, fazendo-se necessária a estrita ligação entre estímulo e resposta, ou seja, “entre o indutor e o induzido, pois são as perguntas que induzem às respostas, e a ordem na qual são apresentadas o que induz à estrutura do comportamento que se deseja criar”. Assim sendo, segundo ele, há de se considerar o seguinte: “À rigidez dos comportamentos montados do exterior, elemento por elemento, segundo modelos pré-fabricados, não se pode deixar de opor a infinita riqueza das invenções ou das transformações, que a reflexão sugere sobre comportamentos organizados pessoalmente” (NOT, 1981, p. 81).

Creio que isso que nos é dito por Not seja o suficiente para se compreender a mecanização do ensino que se faz graças à utilização das TIC. Mas vale ainda chamar a atenção para o que ele diz sobre a relação do ensino com a máquina, à qual, na verdade, acabamos nos submetendo nesse processo de ensino e aprendizagem segundo às condições impostas pelas novas tecnologias: “São elas [*as máquinas*] que colocam o maior problema em todo projeto de mecanização do ensino: neste ponto chegou-se a progressos espetaculares, mas o problema ainda está longe de ser resolvido” (NOT, 1981, p. 108). E isto fica mais enfático nas palavras

de Barbey (*apud* NOT, Nota 91, p. 108): “A máquina só pode encarregar-se dos ‘saberes positivos’ e da reflexão sobre esses saberes (...)”. A isto acrescenta: “Assim, toda máquina aperfeiçoada está apta a ensinar a biografia de Karl Marx ou mesmo a discernir no marxismo as eventuais contradições lógicas ou falhas, enquanto máquina alguma, a nosso ver, pode discutir sua filosofia e sua concepção do mundo”. Isto significa, tomando-se ainda as palavras deste autor citado por Not, que “A escolha, a decisão são coisas humanas”, o que não se pode deixar sob o domínio da máquina. Ou seja: “Pode-se evidentemente imaginar máquinas que ensinariam *o que se deve pensar* da doutrina marxista; todavia, neste caso não estaríamos mais num contexto de formação e educação, mas logo num meio de deformação e deseducação” (BARBEY *apud* NOT, Nota 91, p. 108).

Mas sabemos nós do quanto é importante para os detentores dos meios de produção que o ensino se faça cada vez mecanizado, sendo isto expresso pelo que é referido como demandas externas. É o que está posto por Natal Lânia Roque Fernandes (2004, 2004, p. 18) quando se refere à realidade que precisa ser enfrentada pelo professor face às “novas exigências da sociedade contemporânea, decorrentes, dentre outros fatores, do desenvolvimento tecnológico em geral e na área de informática em particular, que vêm influenciando a construção e a socialização de várias áreas de conhecimento”. De que conhecimentos, pois, se trata para que essas demandas sejam atendidas? Certamente todos os que se fazem imprescindíveis ao domínio das técnicas necessárias à informatização da escola. Pois o que a referida autora diz confirma este entendimento:

O desenvolvimento dessas competências exige a construção de conhecimentos que não fizeram usualmente parte do currículo de formação da maioria dos professores, tais como o conhecimento do conteúdo da informática, o de metodologias ou didáticas necessárias ao desenvolvimento desse conteúdo. Além disso, em seu trabalho com o computador poderão surgir situações pouco familiares aos professores, e que se referem a um maior domínio de conhecimento em informática também por parte do aluno. (FERNANDES, 2004, p. 18).

Certamente não se pode negar o fato: essa demanda existe e não podemos escapar dela. Pois, como observa a própria Fernandes (2004), a partir da década de 1970, aparece nas escolas brasileiras a preocupação com a inserção das novas tecnologias que, por sua vez, perpassavam necessariamente pela inclusão da informática no ensino em seus diferentes níveis, a começar pelo nível básico, requerendo-se, com isso, a adequação da formação de professores com vistas a essas inovações tecnológicas. Por outro lado, não devemos negar a importância do

domínio das técnicas, com as quais se pode avançar em relação ao domínio do espaço e do tempo, encurtando caminhos e melhorando as condições de vida das pessoas em geral. Mas o que não está dito, porém submerso em toda demanda da tecnologia, é o fato de que ela acaba expressando uma razão instrumental que, como já dissemos, está a serviço das grandes empresas e dos grandes negócios. Com outras palavras, a tecnologia avança, enfim, em direção à satisfação aos interesses do capital. Para isso, buscam-se diferentes artifícios de caráter ideológico, entre eles, mecanismos para um certo distanciamento entre as pessoas, tomando-se como exemplo para isso, a distância requerida na relação professor e alunos. Isto serve para o condicionamento a uma frieza que possa se estabelecer cada vez com mais intensidade nas relações humanas, sendo as pessoas modeladas como se fossem coisas entre coisas, ou peças de uma engrenagem maior como ferramentas que fazem parte de um aglomerado tecnológico representado pelas máquinas. Desse contexto formativo, fica excluído do ensino tudo que envolva a subjetividade, como sejam: a pintura, a poesia e as artes em geral e, sem dúvida, o ensino da filosofia. Pois, como diz Barbey (*apud* NOT, Nota 91, p. 108): “O ensino programado da filosofia parece-nos um contrassenso” (BARBEY *apud* NOT, Nota 91, p. 108).

Vemos assim que o advento da tecnologia, compreendido como estágio avançado do domínio técnico alcançado pela humanidade, tornou-se notório sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, como vemos expresso nas palavras de Manacorda (2000, p. 335): “Os fenômenos decisivos para a educação na segunda metade do século [XX], após o trágico conflito mundial, são o progresso tecnológico e a maturação das consciências ‘subalternas’. Esses fenômenos se evidenciam especialmente em dois momentos”. Esses momentos, segundo ele, se fizeram com o lançamento do *sputnik* soviético, bem como com a expansão da instrução, criando expectativas e desilusões nas novas gerações. Consequentemente, o mundo assistiu, em 1968, a revolta estudantil: “Em todo o mundo, 1968 foi o ano da revolta estudantil e juvenil, que explodiu mais violenta e clamorosa onde as forças políticas aparentemente mais inclinadas a críticas radicais e mudanças reais menos esperavam” (MANACORDA, 2000, p. 341). Os estudantes foram seguidos pelos operários, que passaram a reivindicar também direito à qualificação profissional em que passaram a ser atendidos segundo os interesses empresariais: “Em geral, essas concessões e iniciativas educativas respondiam aos interesses da empresa no sentido de ter operários mais capazes, mas ao mesmo tempo permitiam aos operários uma certa mobilidade (horizontal e vertical) no interior da fábrica” (*Ibidem*, p. 342). E para que se façam atendidos esses interesses empresariais, nada melhor do que se investir em um modo de *ensinar* e *aprender* que coloque cada vez mais distante as partes envolvidas nesse processo,

estabelecendo-se e se maximizando nas relações no processo pedagógico.

Como vemos, a tecnologia parece ser mesmo uma chave que nos permite abrir as portas para grandes questões que perpassam pela formação e que, por sua vez, passam a ser de interesse do capital em suas diferentes esferas de existência. Penso, aqui, na lógica dos regimes totalitários a que serviu bem esse domínio da técnica. E isto se reflete de forma espetacular quando se tem em vista a escola onde se inserem as diferentes tecnologias com vistas a uma formação que prepare as pessoas para as demandas de mercado segundo o norte empresarial. O vínculo entre esse avanço das técnicas que culmina nos diferentes conglomerados tecnológicos dos nossos tempos, foi bem perceptível por, Theodor W. Adorno (2010a) ao se reportar à experiência da educação como base de efetivação de Auschwitz que se fez possível graças à coisificação da consciência. Esta, por sua vez, não teria sido possível sem o domínio necessário das técnicas para uma determinada formação. Assim torna-se impossível negar a relação entre a técnica e essa coisificação humana, onde está presente toda frieza como condição indispensável a todo o terror proporcionado pelo holocausto. Assim, compreende-se a afirmação de Adorno (2010a, p. 132): “Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica”. Observa este filósofo que não se pode ignorar a racionalidade boa que se possa encontrar nisso, quando visto “em seu plano mais restrito”, porque “serão menos influenciáveis” se comparado com o que ocorre “no plano geral”. Mas é preciso considerar muito mais que isso: “Por outro lado” – diz Adorno –, “na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao ‘véu tecnológico’”. É isto que se vê, segundo ele, no inclinar-se dos homens “a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens” (*Ibidem*, p. 132).

216

Tomando-se a técnica em si mesma, homens e mulheres esbarram em sua fetichização que, por sua vez, leva as pessoas à frieza necessária à dominação de umas em relação às outras, tornando-se, portanto, capazes das mais cruéis atrocidades. Adorno observa que, nessa fetichização, está o ponto de transição entre a racionalidade com a técnica e a sua supervalorização, o que leva, por exemplo, alguém projetar “um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz” (ADORNO, 2010a, p. 133). Isto significa dizer, conforme a observação de Adorno, que a fetichização da técnica tende a transformar as pessoas incapazes de amar. Não se devendo entender isto, segundo ele “num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas”. Seguindo com este

entendimento, afirma que essas pessoas “são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios” (*Ibidem*).

Essas reflexões de Adorno são importantes para o que pensamos em termos de educação quando relacionada à tecnologia, porque não podemos ignorar o que está posto e o que tanto se quer quanto se tem em vista toda demanda pelo ensino a distância, mediado pela tecnologia que o computador e a internet representam. Trata-se, pois, da frieza burguesa que se quer no processo de ensino-aprendizagem, que não surge com as novas tecnologias, portanto, não sendo oriundas do ensino a distância, mas que é própria da educação tradicional tanto contestada desde o século XVIII, com exemplo enfático em Jean-Jacques Rousseau, e que fora definida como educação bancária por Paulo Freire (1981). Se se contesta a ausência de autonomia dos alunos que, em nome de modelos a serem seguidos, são coisificados como bancos em que se deposita conhecimento, isto é, informações, avançamos para os meios que continuam colocando os alunos como receptáculos para essas informações, mesmo quando eles parecem ativos no domínio da técnica. Porém cada vez mais se distanciando da possibilidade de emancipação ao passo em que vão cada vez se confundindo com as máquinas que eles próprios utilizam para que, com elas, sejam abastecidos ou reabastecidos das informações necessárias à sua própria modelação como coisas *frias* para que se dê sustentação a toda frieza necessária no âmbito da exploração e da produção.

Aqui ressaltamos justamente a autonomia dos estudantes quando se pensa na qualidade da educação. Bruno Pucci (2016, p. 52), atento sobre isso, chama a atenção, dizendo se tratar de “uma questão de fundo em todo processo formativo”, lembrando que isso deve ser de maior preocupação “quando esse processo se desenvolve a distância, na formação inicial de professores, em instituições de educação superior privadas”, merecendo, por isso, “mais cuidado e problematização”. E é este mesmo autor que, logo depois, enfatiza a questão da autonomia: “E um dos problemas que permeia os diversos tópicos de um Projeto Pedagógico de qualidade [...] é o conceito de autonomia do educando nos cursos de graduação na modalidade EaD”. E ele ainda lembra das distorções que se faz em torno desse conceito: “Se esse conceito já acumula enviesada ambiguidade no ensino superior presencial, na modalidade a distância essa característica se acentua ainda mais” (*Ibidem*, p. 53). Confundem, portanto, criatividade e domínio técnico que o aluno pode adquirir ao fazer uso dos instrumentos eletrônicos com autonomia. Assim, quem mais domina o computador ou programas a ele

relacionados parece ser mais autônomo, ignorando, por exemplo, o que diz Immanuel Kant (2005, p. 63) sobre a autonomia que tem por base o esclarecimento: “Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” [grifos do autor]. Adorno (2010b, p. 143), retomando o pensamento de Kant, chama a atenção para o seguinte: “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. Isto significa dizer, segundo ele, que “ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior” (ADORNO, 2010b, p. 143). Diante de tudo que fora então pensado por Kant e Adorno sobre a autonomia, faz-se, sim, necessária a questão formulada por Bruno Pucci (2016, p. 56-57):

Se o conceito de autonomia foi fundamental para Kant e para Adorno na perspectiva da constituição do indivíduo e dos grupos sociais no uso público da razão em momentos históricos diferentes, é possível resgatar a força crítica e reflexiva desse conceito em tempos de tecnologias digitais?

218

Podemos voltar aqui ao exposto por Natal Lânia Roque Fernandes sobre a discussão ainda embrionária a respeito da inserção das novas tecnologias na escola, envolvendo a informatização do ensino. Tomando para estudo um Curso em informática na educação para a formação de professores-multiplicadores desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia Educacional de João Pessoa-PB, no primeiro semestre de 2001, ela diz que esse Curso tinha como objetivo a formação de um professor crítico e participativo. E, para demonstrar isso, considerando que essa formação não deveria se limitar ao racional, mas envolver “outros elementos como o emocional, o social ou o contextual os quais estão presentes na ação de ensinar e aprender” (FERENANDES, 2004, p. 57), afirma que, no primeiro módulo, os multiplicadores, ao se voltarem para o estudo sobre a informática na educação, “escolheram como tema a reciclagem do lixo por ser, na concepção deles, um assunto amplo que pode suscitar discussões interdisciplinares e, por isso, abranger todas as disciplinas escolares” (*Ibidem*, p.59-60). Como, então, procederam para desenvolver a sua aprendizagem com o computador? “Antes de iniciar as atividades com o computador, foi apresentado um vídeo sobre o tema reciclagem do lixo para que os professores discutissem relacionando-o com suas disciplinas”. Depois da apresentação desse vídeo como “parte introdutória”, “a etapa seguinte foi realizada no

laboratório onde os professores tiveram no curso o primeiro contato com a máquina” (*Ibidem*, p. 60). Isso é suficiente para dizer que, a partir da apresentação de um vídeo sobre a reciclagem do lixo haverá o despertar da consciência crítica e que isso possa ser traduzido na utilização do computador no processo ensino-aprendizagem? A separação entre a crítica que se diz querer e a formação que se busca para o aprender com as novas tecnologias fica mais evidente quando, na sequência da efetivação desse Curso, “foram introduzidos conhecimentos sobre o funcionamento da máquina, a função do estabilizador, da CPU, do monitor, do *mouse*, ligar e desligar”. E assim, os multiplicadores puderam seguir em seu Curso aprendendo como lidar com os ícones da área de trabalho e sua movimentação, bem como com “o menu principal até chegar no *Microsoft Word* no qual realizaram procedimentos de digitação e formatação de textos” (*Ibidem*, p. 60).

Certamente trata-se aqui de um Curso que tem por fim a capacitação de professores com vistas à habilitação de professores e alunos que, posteriormente, em suas escolas, irão se deparar com a necessidade do uso do computador em suas atividades escolares, seja na condição de alunos ou de professores. Algo semelhante, porém em estágio ainda mais avançado, ocorre quando se fala, hoje, de ensino remoto ou de educação a distância *online*. As partes envolvidas terão que lidar com o domínio da máquina e, assim sendo, espera-se do estudante que ele seja responsável pelo seu próprio ensinar e aprender a partir do domínio adquirido das ferramentas necessárias ao processo ensino-aprendizagem que se fará pelo autodidatismo e a autodisciplina. Por isso não podemos perder de vista a questão exposta por Pucci (2016, p. 56-57):

O admirável e espantoso desenvolvimento tecnológico que invade as salas de aulas e se tornam imprescindíveis no processo formativo escolar, particularmente na modalidade a distância, não está cada vez mais debilitando o elemento espiritual e crítico do conceito de autonomia e absolutizando sua dimensão funcional, instrumental?

A resposta a esta questão parece estar nas consequências que se pode esperar desse processo de ensino e aprendizagem. O próprio Bruno Pucci chama a atenção para isso como se estivesse respondendo a sua própria pergunta. Primeiramente, como ele observa, os docentes deixam de existir: convertem-se em supervisores, estimuladores, acompanhantes ou em uma espécie de monitores ou tutores. Enquanto isso, a ênfase dada ao prefixo grego “auto” nesse processo educativo “pode ser um instrumento a mais nas mãos de uma sociedade competitiva que favorece o desenvolvimento, no interior do processo formativo, de um egocentrismo exacerbado, de uma atroz solidão e de uma identificação doentia com as máquinas inteligentes”

(PUCCI, 2016, p. 58-59). Isto se fará de sustentáculo para o que se pensa como frieza burguesa, ressaltada por Andreas Gruschka (2014) a partir do exposto sobre o pensamento de Adorno. Pois, segundo ele, há de se considerar o seguinte: “O discurso de que os homens se comportariam de modo frio, que seriam frios, conduz, apesar do jogo com a metáfora, a um campo de experiências e significados compreensível e socialmente distribuído de forma bem precisa” (GRUSCHKA, 2014, p. 85). Ou seja, ainda conforme suas próprias palavras: “A frieza é um conceito coletivo para diferentes formas de expressão de sentimentos sociais, que diferem em relação à atenção aos problemas sociais, à uniformidade e à sua profundidade” (*Ibidem*, p. 89). Ou como o diz Adorno (2010, p. 134):

Se ela [*frieza*] não fosse um traço básico da antropologia, e, portanto, da constituição humana como ela realmente é em nossa sociedade; se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito.

Seguindo com esse raciocínio, Adorno enfatiza a ausência de atração e simpatia nas relações humanas de seu tempo que, na verdade, continua sendo o nosso próprio tempo, quando nos deparamos com a ausência de amor entre as pessoas: “Em sua configuração atual – e provavelmente há milênios – a sociedade não repousa em atração, em simpatia, como se supôs ideologicamente desde Aristóteles, mas na persecução dos próprios interesses frente aos interesses dos demais” (ADORNO, 2010a, p. 134). Ou seja, nada mais se pode esperar quando se trata da coisificação humana em que a *frieza* toma o espaço do amor que deixa de existir entre as pessoas que não amam e não são amadas: “Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar”, diz ele (*Ibidem*).

A título de conclusão

Herbert Marcuse (1999), ao se voltar para a tecnologia da sociedade industrial que surge com a modernidade, diz se tratar de um processo onde se encontra a técnica propriamente dita como aparato dessa indústria, bem como dos transportes e da comunicação. Considerada então em si mesma, há de se pensar como fator parcial de influência nos indivíduos. Pois não se pode ignorar os indivíduos que inventam a maquinaria que, de algum modo, juntam-se aos

grupos sociais que direcionam a sua aplicação. Assim podemos afirmar que, segundo ele, ao tratarmos da tecnologia, precisamos considerar a influência dos grupos sociais que direcionam a aplicação da técnica no processo social. Neste sentido, a tecnologia passa à condição de modo de produção ao tempo em que se faz como totalidade dos instrumentos, bem como dos dispositivos e invenções que “caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação” (MARCUSE, 1999, p. 73). E, seguindo com este raciocínio, ele também afirma: “A técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo” (*Ibidem*, p. 74).

É partindo desse entendimento de Marcuse que procuramos pensar as novas tecnologias disponíveis para o ensino remoto como base para uma nova forma de educação tradicional. Pensamos que a crítica iluminista, ou mais propriamente a contestação de Rousseau no *Emílio*, possa ser referência para o desdobramento dado pela Nova Escola ao que fora proposto como educação conforme a natureza. Dizia Rousseau que, em sua época (século XVIII), já não se podia falar de escola pública. Tratava-se de uma escola que não formava nem o homem nem o cidadão, quando não seria possível formá-los ao mesmo tempo. A educação negativa que teria que tomar o lugar dessa escola positivada esbarrou no espontaneísmo do escolanovismo, permitindo-se falar da desescolarização da sociedade bem como da instrumentalização da escola oferecida pelo aparato da técnica que acaba encaminhando tudo para a padronização. Com vistas a esta padronização, situamos agora a formação a que se pode chegar pela via da escolaridade no limiar da robotização do humano. Nesses termos, professores, agora padronizados, isto é, reduzidos a uma pura extensão da máquina, fazem-se, na condição de monitores, encarregados da promoção da sua correspondente padronização conforme o aparato, isto é, segundo a inserção da tecnologia na escola.

Com essa nova forma de se pensar a escola, já não se pode acreditar como coisa do passado o que fora denunciado por Paulo Freire na *Pedagogia do oprimido*: de um lado, a “narração ou dissertação” implicando um sujeito; do outro lado, os educandos como “objetos pacientes”, isto é, meros ouvintes. Certamente temos agora os educandos que operam a máquina, que se autodisciplinam segundo as condições que lhes são dadas pela tecnologia. Mas como se dá a sua autonomia em relação ao conteúdo? Reduz-se ao domínio técnico com que operam a máquina, distanciando-se das possibilidades de interação humana com que poderia se fazer, também, como sujeitos, isto é, como quem pode também dissertar. Mas não há espaço

para isso numa sociedade em que homens e mulheres aprendem a ser obedientes às instruções ao manipularem a máquina para obterem resultados desejados. Ou seja, onde não há espaço para a autonomia. Assim, segundo Marcuse, a adaptação ao aparato passou a ser sinônimo de sucesso, ao tempo que a racionalidade individualista se transformou “em eficiente submissão à seqüência predeterminada de meios e fins”. Enquanto isso, esta seqüência “absorve os esforços libertadores do pensamento” ao passo em que “as várias funções da razão convergem para a manutenção incondicional do aparato” (MARCUSE, 1999, p. 80). E isso vai se consolidando à medida em que se propaga a “mecânica da submissão”, indo “da ordem tecnológica para a ordem social; ela governa o desempenho não apenas nas fábricas e lojas, mas também nos escritórios, escolas, juntas legislativas e, finalmente, na esfera do descanso e lazer” (*Ibidem*, p. 82).

A falsa autonomia que parece estar com o educando, dando inclusive o indicativo de que já não há mais lugar para o professor no processo ensino-aprendizagem, esconde esse “pacto” que acaba se firmando entre educandos e às tecnologias com que eles vão se adaptando, ao ponto de se tornarem verdadeiros autômatos. E, diga-se aqui, tecnologias, e não tecnologia, por se saber da significação do aparato que abrange os meios de comunicação de massa perpassando por toda mídia com que se encantam professores e alunos, rendendo-se à racionalidade técnica. As diferentes ferramentas com que se opera o ensino, dispostas em eficazes plataformas, parecem encurtarem o caminho em direção à aquisição do conhecimento. Parece que já não se confere mais “largos poderes de iniciativa” ao mestre, como ocorria entre os jesuítas, conforme nos diz Leonel Franca S. J. (1952). Ou, como diz ainda esse mesmo autor, a *Ratio* orientava no sentido de que o aluno exercitasse, “não tanto a memória, mas também e principalmente a imaginação, o juízo e a razão” (*Ibidem*, p. 57). Não se trata mais de se enfatizar a influência dos antigos ou de se colocar os grandes exemplos da filosofia, das ciências, letras e artes como modelos a serem seguidos. Porém, têm alunos e professor, diante de si, a máquina com que interagem, de forma fria, como se tivessem interagindo consigo mesmos ou com imagens e vozes de um mundo reduzido a máquinas e programas com que todos lidam para que a comunicação se faça possível. E, com isso, o professor parece já não ser fundamental no processo ensino-aprendizagem, porque a tecnologia tornou-se agora a condição de ser do sucesso a que se se chega pela padronização de comportamento requerido pelos que inventam as máquinas e, de longe, manipulam o conhecimento para que este seja, de fato, eficaz aos seus próprios interesses. Enquanto isso, os alunos continuam acumulando informações de que se valem para lidarem com a máquina e serem bem-sucedidos quando expõem essas mesmas

formações no domínio das técnicas, indispensáveis ao modo de produção e de consumo. Afinal, para que o capitalismo tenha continuidade, e possa se fortalecer, é preciso que as pessoas e as máquinas pareçam se confundir, à proporção em que se façam como meio para o aumento cada vez maior de lucro das empresas, isto é, dos que têm a posse e controle dos meios de produção, e o processo tecnológico se firma como base para isso, quando absorve professores e alunos, no âmbito do ensino e da aprendizagem, fazendo-se, portanto, escola. Assim sendo, a educação e a tecnologia encontram-se imbricadas quando o ensino se reafirma em seu modo mais tradicional de ser, apesar do seu novo formato, graças às tecnologias que vão se renovando segundo as demandas das inovações capitalistas.

Referências:

ADORNO, Theodor W. Educação após auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução por Wolfgang Leo Maar. 5. Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010a.

_____. Educação – para quê? In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução por Wolfgang Leo Maar. 5. Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010b.

_____. Teoria da semiformação. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria Crítica e inconformismo: nova perspectivas de pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010c. p. 7-40.

ALVITE, Maria Mercedes Capelo. **Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na Educação**. São Paulo: Loyola, 1981. 136 p. (Coleção “EDUCAÇÃO”; 2).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. Rev. Amp. São Paulo: Moderna, 2010. 228 p.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução por Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. 704 p. Tradução de: Storia della pedagogia.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Tradução por Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. 530 p. (Textos Clássicos). Tradução de: Didáctica Magna.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Professores e computadores: navegar é preciso!** Porto Alegre: Mediação, 2004.

FRANCA S. J, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: O “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 197 - 224
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação:** a frieza como mal-estar da cultura burguesa na educação. Campinas-S: Autores Associados, 2014. (Coleção Educação Contemporânea).

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento”? (*Aufklärung*) (5 de dezembro de 1783). **Textos seletos.** Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. (Coleção Textos Filosóficos).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública;** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989. 152 p. (Coleção Educar, 1).

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da Antigüidade aos nossos dias. Tradução por Gaetano lo monaco. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 382 p. Tradução de: Storia dell’Educazione: dall’antichità a oggi.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** Tradução por Giasone Rebuá. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 240 p. (Atualidade). Tradução de: One-Dimensional Man – Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society.

_____. **Tecnologia, guerra e fascismo.** Tradução Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: UNESP, 1999. 376 p. (Biblioteca básica). Tradução de: Technology, War and Fascism.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

NOT, L. **As pedagogias do conhecimento.** Tradução de Américo E. Bandeira. ed. São Paulo: DIFEL, 1981.

PUCCI, Bruno. A questão da autonomia dos estudantes nos cursos de formação inicial de docentes da educação básica a distância *online*. In: PUCCI, Bruno... [et. Al] (Orgs.). **Atualidade da teoria crítica na era global.** São Paulo: Nankim, 2016. p. 52-67. (Coleção Teoria Crítica; 4).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes.** Tradução por Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p.165-214. (Coleção Os Pensadores – *Rousseau*, vol. II).

_____. **Emílio ou da educação.** Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592 p.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista.** Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL: DESCONTINUIDADE E AMEAÇAS

Antonio Basilio Novaes T. de Menezes¹
Roberto Ribeiro da Silva²

Resumo:

O presente artigo é resultado das nossas pesquisas durante o mestrado em educação realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGed. Busca através de uma cuidadosa análise histórica das legislações que influenciaram a presença ou ausência da disciplina de Filosofia no Ensino Médio no Brasil, os motivos determinantes que implicaram num regime de descontinuidade imposto aos conteúdos filosóficos e seu ensino dentro dos currículos nas reformas educacionais na história da educação. Após uma legislação educacional, que fez vigorar um destaque à Filosofia ratificada pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases e PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais, reconhecendo a Filosofia como componente importante no processo educativo em vista da formação do cidadão, chegando a receber o status de obrigatoriedade. Com a última reforma educacional, sofre um “golpe” com a perda da obrigatoriedade como disciplina, no currículo do Ensino Médio. A história do ensino da Filosofia no Brasil nos relata uma intermitência inconteste, uma subordinação aos princípios ordenadores de cada tempo e cuidadosa seleção ao público a que se destinava. Buscando investigar nessa mesma perspectiva as bases explicativas frente ao momento controverso para a Filosofia no Ensino Médio brasileiro analisaremos a história desta disciplina e suas legislações, para exata consciência das oscilações e truncamentos políticos que foi submetida, de acordo com os cenários e interesses políticos a cada tempo.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Legislação Educacional. Educação.

PHILOSOPHY TEACHING IN BRAZIL: DISCONTINUITY AND THREATS

Abstract:

This article is the result of our research during the master 's degree in education held at the Federal University of Rio Grande do Norte - PPGed. It seeks through a careful historical analysis of the laws that influenced the presence or absence of the discipline of Philosophy in High School in Brazil. The determinant motives that implied in a regime of discontinuity imposed to the philosophical contents and its teaching within the curricula in the educational reforms in the history of the education. After an educational legislation, which emphasized the Philosophy ratified by the LDB - Law of Guidelines and Bases and PCN's - National Curricular Parameters, recognizing Philosophy as an important component in the educational process in view of the formation of the citizen, getting to receive the status of obligatoriness. With the last educational reform, it suffers a "blow" with the loss of compulsory as a discipline in the high school curriculum. The history of the teaching of Philosophy in Brazil tells us an uncontested intermittency, a subordination to the ordering principles of each time and careful selection to the intended audience. In an attempt to investigate in this same perspective the explanatory bases of the controversial moment for Philosophy in Brazilian High School, we will analyze the history of this discipline and its legislations, for an exact awareness of the political oscillations and truncations that were submitted, according to the political scenarios and interests time.

Keywords: Teaching Philosophy. Secondary school. Educational Legislation. Education.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Associado do Departamento de Filosofia, do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFIL) e do Programa do Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: gpfe.ufrn@gmail.com.

² Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. E-mail: perobertoribeiro@hotmail.com.

Introdução

Basta uma breve investigação na história do ensino brasileiro e uma análise das políticas educacionais, desde o período colonial, abrangendo os séculos XVI ao XVIII, no período imperial, século XIX e do período republicano aos nossos dias, para verificarmos em seus processos e formalizações que o Ensino da Filosofia apresentou na história da educação brasileira grandes hiatos. Nos seus primórdios, a disciplina de Filosofia chega ao Brasil juntamente com o início da colonização. Seus primeiros professores foram os Jesuítas (1549), que ao desembarcar instalaram seus colégios e comportaram a Filosofia em seus cursos, visando à formação integral dos alunos com um plano de ensino próprio, denominado *Ratio Studiorum* (1599).

O ensino da Filosofia, já na sua constituição no Brasil, acontece de maneira estratificada e voltada a uma célula burguesa, denotando a histórica fragilidade que foi sendo legada a esta disciplina já na sua concepção no país. O plano de estudos jesuítas, abrigando um sistema pedagógico próprio, com métodos, regulamentos e programas de ensino a serem aplicados nas colônias conquistadas, seguia as regras e interesses consoantes à coroa portuguesa e, evidentemente, alinhava-se aos objetivos e condicionamentos da religião cristã católica. Além de desenvolver suas atividades educacionais ao atendimento dos interesses políticos, este sistema de ensino observava também os interesses dos Jesuítas, como a formação sacerdotal, mas, principalmente, seu ensino foi direcionado aos filhos das elites colonizadoras e dos senhores de terras, como esclarece Alves,

[...] A primeira experiência pedagógica em terras brasileiras, no sentido formal, como educação escolar, ocorreu no período colonial sob a influência portuguesa, reproduzindo-se aqui o modelo educacional da metrópole, que se baseava na pedagogia da companhia de Jesus, ordem religiosa da igreja católica, também denominada simplesmente de Jesuítas [...] no Brasil, os cursos organizados pelos Jesuítas funcionavam em colégios e seminários, e estruturavam-se, de modo geral, em quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de arte e o curso de teologia. (ALVES, 2002, p.8-9).

O curso de Filosofia com duração de três anos estava incorporado juntamente com a teologia na denominada “*studia Superiora*” jesuítica. Ao descrever o método pedagógico dos Jesuítas, França pontua que, para atender ao que equivale aos cursos secundários, o *Ratio* pormenorizou a organização curricular filosófica de forma mais precisa,

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 225 - 238
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL: DESCONTINUIDADE E AMEACAS

Antonio Basilio Novaes T. de Menezes/ Roberto Ribeiro da Silva

- 1º ano – Lógica e introdução às ciências; um professor; 2 horas por dia. Fa - 7;9.
2º ano – Cosmologia, Psicologia, Física – 2 horas por dia. Fa-7-10. Matemática – 1 aula por dia. A-20.
3º ano – Psicologia, Metafísica, Filosofia Moral – Dois professores. 2 horas por dia. Fa-7-11; Fb-2. (FRANÇA,1952, p.47).

A Filosofia dada conferia acento à ideologia dos Jesuítas para a salvaguarda doutrinal da ortodoxia católica, como também contra as correntes de pensamento que viessem desafiar seus ideários, como constatamos nas suas regras destinadas ao professor de Filosofia, assim descritas por França,

1. *Fim.* — Como as artes e as ciências da natureza preparam a Inteligência para a teologia e contribuem para a sua perfeita compreensão e aplicação prática e por si mesmas concorrem para o mesmo fim, o professor, procurando sinceramente em todas as cousas a honra e a glória de Deus, trate-as com a diligência devida, de modo que prepare os seus alunos, sobretudo os nossos para a teologia e acima de tudo os estimule ao conhecimento do Criador.
2. *Como seguir Aristóteles.* - Em questão de alguma importância se afaste de Aristóteles, a menos que se trate de doutrina oposita à unanimemente recebida pelas escolas, ou, mais ainda, em contradição com a verdadeira fé. Semelhantes argumentos de Aristóteles ou de outro filósofo, contra a fé, procure, de acordo com as prescrições do Concílio de Latrão, refutar com todo vigor.
3. *Autores infensos ao Cristianismo.* - Sem muito critério não leia nem cite na aula os intérpretes de Aristóteles infensos ao Cristianismo; e procure que os alunos não lhes cobrem afeição.
4. *Averrois.* - Por essa mesma razão não reúna em tratado separado as digressões de Averrois (e o mesmo se diga de outros autores semelhantes) e, se alguma cousa boa dele houver de citar, cite-a sem encômios, quando possível, mostre que hauriu em outra fonte.
5. *Não se filiar em seita filosófica.* - Não se filie nem a si nem a seus alunos em seita alguma filosófica como o dos Averroistas, dos Alexandristas e semelhantes; nem dissimule os erros de Averrois, de Alexandre e outros, antes tome daí ensejo para com mais vigor diminuir-lhes a autoridade.
6. *Santo Tomás.* - De Santo Tomás, pelo contrario, fale sempre com respeito; seguindo-o de boa vontade todas as vezes que possível, dele divergindo, com pesar e reverência, quando não for plausível a sua opinião. (FRANÇA, 1952, p.158 -159).

227

A preocupação cautelar dos Jesuítas com os conteúdos transmitidos nas aulas em suas escolas foi reflexo da impositação apologética doutrinal desenvolvida na época e promovida pela Companhia de Jesus em nome da obediência à Igreja e ao papado. Tal perspectiva conservadora acompanhará a formulação do sistema educacional dos Jesuítas e nela, a Filosofia, até a chegada do marquês de Pombal ao Brasil.

O Ensino Médio Brasileiro e a descontinuidade do Ensino da Filosofia

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 225 - 238
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

Após se passarem mais de dois séculos de presença hegemônica da congregação jesuítica na colônia brasileira, o contexto de grandes mudanças na Europa aos poucos foi se configurando numa ruptura com o ideário dos Jesuítas. A assunção de ideias liberais adotadas convenientemente pela aristocracia feudal, em nome do desejo de sobrevivência à decadente situação econômica de Portugal, abriu espaços para que a mudança de cenário conservada nas colônias fosse modificada. Reflexo desse abatimento português foram os contínuos acordos econômicos bilaterais com a Inglaterra, como esclarece Alves,

[...] Portugal chegou em meados do século XVIII sufocado por uma aguda crise econômica, que dividiu a classe política lusitana em dois partidos, “cisão gerada e reforçada por relações conflituosas entre nobres, misturadas com as relações entre as ordens religiosas”. (ALVES, 2002, p.13).

Desse cenário surgiu a figura de Sebastião José de Carvalho e Melo, marquês de Pombal, que atuou como ministro do rei e ganhou preeminente força na coroa portuguesa quando suplantou, em 1758, os que se levantavam em oposição ao monarca. Ele identificou que a Companhia de Jesus estava entre os oposicionistas, motivo que marcará uma das razões da expulsão dos frades da ordem Jesuítica (1759). Na colônia brasileira, com o marquês de Pombal e o surgimento do iluminismo que o influenciará, se iniciou um processo de mudanças estruturais, inclusive na educação.

Se os frades da Companhia de Jesus tiveram suas ideologias conservadoras, Pombal assume, em seu papel reformador no campo educacional, a figura do vanguardista da abertura e da renovação de Portugal convertido agora amplamente às ideias iluministas. Para Alves, o ano de 1772 é, no entanto, o marco principal das reformas pombalinas por ser o ano da criação da Universidade de Coimbra,

[...] Foram criadas, nessa reforma, mais duas “faculdades maiores” a de matemática e a de filosofia. Um destaque que pode ser feito, em relação à faculdade de filosofia, diz respeito ao caráter desse curso. (...) mantém o “objetivo propedêutico” nos cursos de medicina, teologia, direito e cânones, porém, assumiu um outro, o ensino das ciências naturais como um fim em si mesmo. A filosofia é compreendida, nesse período, como “ciência natural”, numa perspectiva pragmática e com a “concepção de mundo burguesa”, que tem como sua maior preocupação o domínio do mundo material. (ALVES, 2002, p.13-14).

O ensino da Filosofia, com a reforma educacional de Pombal, representa naturalmente, uma ruptura com a perspectiva implementada pela Companhia de Jesus, se

na *Ratio Studiorum* se privilegiava o estudo de Aristóteles e Santo Tomás de Aquino, os novos estatutos da universidade de Coimbra, ao contrário, buscaram evitá-los. Cunha, demonstra ser possível checar a essa teorização pela simples dedução ao se analisar os conteúdos definidos nos novos estatutos,

1) Filosofia Racional e Moral, 2) História natural, 3) física experimental, 4) Química Teórica e Prática. No segundo ano os estudantes deveriam cursar, além daquela cadeira, a de Geometria Elementar na faculdade de Matemática. (CUNHA, 1980, p.50).

Podemos inferir que a derrocada dos Jesuítas trouxe para a educação brasileira mais danos do que mesmo benefícios, pois, além do enfraquecimento do ensino da Filosofia, perderam-se também a complexa estrutura educacional edificada na colônia e não houve uma imediata substituição alternativa ao sistema educacional escolar já implantado pela Companhia de Jesus. A reforma pombalina na colônia brasileira foi em última análise prejudicial. Concordamos com Romanelli, ao afirmar que

[...] inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional, da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídos pela diversidade das disciplinas isoladas. (ROMANELLI, 1986, p.36).

229

Uma proposta educativa nesse período, mas que não representa na colônia brasileira uma solução substitutiva ao sistema jesuítico, surgiu com a reabertura do Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Graça de Olinda, em Pernambuco, pelo bispo José Joaquim da Cunha Azevedo Coutinho (1779 a 1802). Ele organizou o curso de Filosofia em dois anos de duração, segundo Alves, da seguinte forma,

[...] A lógica, a metafísica, a ética e “parte da Física Experimental” era ministrado no primeiro ano, enquanto a história natural e a química ocupavam, com exclusividade, o segundo ano. Portanto, os conteúdos de filosofia natural predominavam sobre os de filosofia racional e de filosofia moral. Além de terem um lugar no primeiro ano, através de física experimental, gozavam de domínio pleno no segundo. (ALVES, 1993, p.135).

Mesmo que o objetivo do bispo de Olinda tenha sido formar filósofos naturalistas, cientistas capazes de uma incursão nas riquezas naturais brasileiras, neste período, a formação no Seminário de Olinda cunhou princípios de grande influência no surgimento da consciência política daqueles que seriam os futuros protagonistas da Revolução Pernambucana (1817), lançando as bases das ideias liberais que protagonizarão a independência e o surgimento da República brasileira.

No período imperial, o campo educacional buscou fundar um ensino voltado ao atendimento das necessidades do Estado em seus diversos quadros, mantendo ainda as estruturas pombalinas e eclesiais. Podemos inferir que, mesmo com a saída dos jesuítas do Brasil, o ensino de Filosofia teve continuidade e com as mesmas características trazidas pela presença deles, o que não deixou de ser um “retrocesso para o ensino da filosofia”, como teoriza Gallina,

[...] neste contexto a filosofia, como integrante do conjunto das disciplinas do Ensino Médio, passou a ser considerada “como disciplina obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário, públicos e particulares”. Tal situação de obrigatoriedade não eliminou as dificuldades em relação à estabilização curricular da disciplina. [...] as alterações em relação ao período apropriado para o ensino da filosofia indicam falta de clareza sobre a sua importância na formação dos jovens. (GALLINA, 2000, p. 36-36).

230

Neste mesmo raciocínio, essa indefinição a respeito da clareza e importância da Filosofia enquanto disciplina escolar terá, com a instituição da Primeira República (1889), uma repercussão semelhante, conservando a mesma ausência a respeito do seu objetivo que se arrastava desde a colônia, como afirma Alves,

[...] desde o período colonial até o término do período imperial a filosofia esteve presente na educação escolar, mas em caráter propedêutico ao ensino superior, sobretudo para os cursos de teologia e de direito. Porém, com a Proclamação da República, a presença da filosofia no ensino escolar brasileiro, que até então havia sido um ponto pacífico desde o início da colonização, muda de rumo radicalmente. (ALVES, 1993, p. 23-24).

No transcurso de 1850 a 1951, a Filosofia como disciplina praticamente desapareceu dos programas oficiais de ensino. Com o decreto de nº 11.530, no ano de 1915, aparece como disciplina facultativa, e timidamente reaparece nos currículos em meio a uma série de regulações e mudanças numa conturbada época social. Horn, descreve um escopo histórico que demonstra ser impossível atribuir regularidade à presença da disciplina de Filosofia nesse período,

[...] das dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos de 1856 e 1926 a “philosophia” era prevista para duas séries, da segunda à sétima, aleatoriamente, indistinção que a caracterizou nos currículos. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries, e nos anos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a filosofia era disponibilizada como “curso livre”. (HORN, 2000, p. 24).

A Filosofia no ensino secundário, nesse tempo, ficou sujeita às oscilações ideológicas que condicionaram sua presença nos currículos, definindo sua inclusão ou retirada no período inicial da República.

Vale, neste percurso, destacar como exemplo o ano de 1925 com o decreto nº 16.782, onde a Filosofia passa a compor efetivamente os currículos de maneira obrigatória por meio da Reforma de Rocha Vaz, que pretendia obrigar a formação para a vida no Ensino Médio, porém pouca coisa aconteceu, devido a ausência de objetivos e conteúdos filosóficos específicos, sendo assim mesmo, sem objetivos claros e conteúdo definidos, mantida pela Reforma de Francisco Campos no ano de 1931.

Posteriormente, no ano de 1942, a Reforma de Gustavo Capanema, reconhecendo a importância para a educação da Filosofia, conservou-a, obrigatoriamente para os estudantes da 2ª e 3ª séries do curso clássico e para a 3ª série do curso científico, que são correspondentes, respectivamente, ao atual Ensino Médio. Tal imposição, no entanto, foi paulatinamente perdendo forças no currículo formal a partir de 1945. Segundo Cartolano, a Filosofia teve suas quatro horas semanais reduzidas posteriormente,

[...] O então ministro da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, em Portaria de 10 de dezembro de 1945, modificou o regime para quatro aulas semanais na 3ª série do científico e três aulas nas séries do clássico, apenas distribuindo melhor o tempo destinado ao ensino da filosofia. Mas as alterações não cessam aí, e pela Portaria n.966, de 2 de outubro de 1951, que reestruturou os programas da disciplina para os cursos clássico e científico, as horas-aula semanais passaram a ser três, em ambas as séries desses cursos. Finalmente, a Portaria n.54, de 1954, reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do clássico e uma hora, apenas, no científico. Esse quadro é uma mostra do processo de extinção da filosofia como disciplina obrigatória e, depois, como optativa, do currículo do ensino secundário, em nosso país. (CARTOLANO, 1985, p. 59).

No ano de 1961, com a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB. nº 4.024/61, que trouxe a “descentralização do ensino”, a Filosofia foi indicada como componente do segundo ciclo no conjunto das disciplinas optativas, aparecendo agora,

como lógica, perdendo neste momento, mais uma vez, não só o status de obrigatoriedade, como teve negada também sua concepção formativa dentro do ensino secundário. De acordo com Alves,

[...] Devido às constantes alterações nas políticas educacionais implementadas no Brasil, após a Proclamação da República, a questão da presença ou ausência da filosofia no ensino secundário brasileiro chega às portas do golpe-civil-militar de 1964, marcada por um processo de “extinção” gradativa do currículo que se manifestou na forma da sua carga horária. (ALVES, 2002, p. 34).

Constatamos que, nas legislações no período republicano, a Filosofia foi perdendo sua obrigatoriedade como disciplina nas escolas brasileiras. E quando assumida, seu ensino era marcadamente carregado por um assento tecnicista, visando resultados objetivos condicionados às ideologias político-econômicas vigentes. Um resultado que podemos abstrair do que analisamos até o momento, é que a presença da disciplina de Filosofia na educação nacional sempre sofreu condicionamentos ligados as determinações político-ideológicas dominantes de cada época.

Temos uma síntese lapidar de tudo o que foi analisado até o momento, principalmente a respeito do sistema educacional brasileiro ser estruturalmente condicionado aos modelos vigentes e das suas consequências refletirem o descontínuo processo do sistema educacional na história, o que interfere negativamente na formação humana brasileira, mesmo quando se teve oportunidade de fazê-lo diferente, segundo as teorizações de Florestan Fernandes,

[...] É certo que a Republica falhou em suas tarefas educacionais. Mas falhou por incapacidade criadora: por não ter produzido os modelos de educação sistemática exigidos pelas sociedades de classes e pela civilização correspondente, fundada na economia capitalista na tecnologia científica e no regime democrático. Em outras palavras, suas falhas provêm das limitações profundas pois se omitiu diante da necessidade de converter-se em Estado educador em vez de manter-se como Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação. Sempre tentou não obstante, enfrentar e resolver os problemas educacionais tido como “graves”, fazendo-o naturalmente segunda forma de intervenção ditada pela escassez crônica de recursos naturais e humanos. Isso explica por que acabou dando preeminência às soluções educacionais vinda do passado, tão inconsistentes diante do novo estilo de vida e das opções republicanas, e por que simplificou demais a sua contribuição construtiva em sua estrutura e organização, e marcadamente rígidos em sua capacidade de atender às solicitações educacionais das comunidades humanas brasileiras. (FERNANDES, 1966, p. 04).

Esse hiato gerado pela inconsistência do Regime Republicano, também no campo educacional, foi o espaço necessário para alas conservadoras impetrarem seu projeto que culminou no golpe de Estado (1º de abril de 1964), depondo o governo do então presidente João Goulart. Diferentemente da metodologia usada na República, seguindo nosso raciocínio anterior, constatamos que o Governo militar no Brasil aparelhou o campo educacional ideologicamente como desdobramento da política defendida como “necessária” ao desenvolvimento; esses princípios estavam contidos dentro da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento - DNSD. Em outras palavras, o Regime Militar implementou seu projeto utilizando o campo educacional, ao mesmo tempo, como vetor de ideário e de controle.

Em decorrência disso, os militares assinaram acordos internacionais de cooperação técnica com os Estados Unidos da América (EUA), a serem executados por meio da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Segundo Alves, a USAID passou a assessorar tecnicamente o Ministério da Educação para empreender reformas educacionais tidas como “necessárias”,

[...] Os técnicos dessa agencia norte americana propuseram uma reformulação curricular dos diversos níveis de ensino escolar do Brasil, que deveriam se modernizar [...] visando formar quadros, ou melhor, mão-de-obra barata para preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão, especialmente das multinacionais que aqui se instalaram, reorganizaram-se os currículos escolares segundo o modelo tecnicista, sobretudo os do nível secundário, com vistas a formar indivíduos executantes de ideias apropriadas do exterior [...] neste cenário a filosofia passou a ter cada vez menos importância, seja por não servir aos objetivos tecnicistas da reforma em andamento, ou porque não se coadunava também com os objetivos ideológicos, condensados na DNSD. (ALVES, 2002, p. 37-38).

Nesse mesmo período de ditadura e de assento tecnicista internacional no campo educacional brasileiro se vivenciava a Guerra-Fria, que instaurou os dois grandes blocos políticos ideológicos mundiais: os comunistas-socialistas e os capitalistas. O desdobramento disso, no Brasil, com seu traço marcadamente capitalista, refletiu na escola pela adoção de uma atitude de grande vigilância sobre as escolhas curriculares, no intuito de excluir o “perigo” do comunismo.

Naturalmente, a Filosofia, por sua natureza especificamente crítica, formativa e analítica, passa nesse cenário neurótico a figurar como “inimiga” a ser extinta. Não somente a Filosofia, mas também as disciplinas que tratavam das humanidades, no período da ditadura civil-militar no Brasil (1964), foram restringidas ou escamoteadas. A

partir desse momento, leis, decretos, resoluções e pareceres, no intuito de gerar um ambiente de controle e que justificasse sua exclusão do currículo, ganharam relevo.

Excluída da grade curricular oficial, a Filosofia foi disposta como disciplina complementar com a Lei nº 5.692/71, que “reestruturou” o ensino do 1º e 2º graus³. Esta Lei, imposta pelo regime militar, prevê a substituição da disciplina de Filosofia pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). Tais disciplinas foram interpostas para o nível superior, com o dever de fazer desaparecer a Filosofia também do currículo superior. Para Alves,

[...] A Lei nº 5.692/71 foi elaborada para responder a uma demanda econômica, do capital nacional e das multinacionais que necessitavam da mão-de-obra qualificada, mas de baixo custo, para o trabalho em suas indústrias [...] Apesar das condições adversas, a filosofia poderia ser integrada no currículo pleno das escolas na parte diversificada, pelo menos do ponto de vista legal. Na prática, porém, isso se tornava quase impossível pelos muitos dispositivos criados pelo governo federal, aos quais já nos referimos acima, que inviabilizaram a inclusão da filosofia nesse nível de ensino. (ALVES, 2002, p. 41).

As intermitências historicamente deflagradas à Filosofia como disciplina acompanham paralelamente a sua indefinição estatutária; as reservas impostas à Filosofia se assemelham sempre a depender dos objetivos dos regimes políticos estabelecidos. Os mesmos destinos na concepção dos cursos de Ensino Médio em cada época, paradoxalmente a Filosofia, que esteve tanto destinada para a formação em geral, quanto para a formação profissional. O reflexo desse impasse identitário sofrido pela forma em conceber o Ensino Médio, e em consequência disso, a Filosofia, é que ela foi sendo relegada nos currículos a uma série de equívocos quanto ao seu objetivo, interferindo na sua presença ou descontinuidade no ensino secundário brasileiro.

Transcorridas quase quatro décadas, a Filosofia como disciplina reascende dentro do currículo do Ensino Médio brasileiro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, mesmo assim, mais uma vez, não foi claramente definida em seus conteúdos e papel de objetivar à formação efetiva para a cidadania, ou o reconhecimento como disciplina na formação crítico-reflexiva dos indivíduos

³ Antigos primário, ginásio e colegial. O segundo grau tinha o objetivo de implementar a habilitação profissional.

escolarizados de forma obrigatória, como há muito ansiava os que lutaram pelo seu retorno no período da repressão civil-militar.

A LDB nº 9.394/96 tenciona como uma das metas apresentadas que ao concluir o Ensino Médio, a universalidade estudantil terá que deter o domínio de conhecimentos da Filosofia, afirmando-os como uma necessidade para o “exercício da cidadania”, mas sem inferir, no entanto, sobre a importância, nesse processo, do lugar dos conteúdos de Filosofia para o Ensino Médio brasileiro. Gallina, ao refletir sobre esse emblemático entendimento e possíveis resultados, apresenta algumas perplexidades,

[...] Este objetivo esperado parece não estar em concordância com aquilo que foi definido para o Ensino Médio, pois, como se pode esperar de quem não tem uma disciplina de filosofia que domine conhecimentos filosóficos. Por incrível que possa parecer, o termo “necessário” dá ares de “contingente”. Se algo é necessário “ao exercício da cidadania”, implica que sem ele não pode haver o “exercício da cidadania”. Se o domínio dos conhecimentos filosóficos são necessários é porque eles são a condição sem a qual não pode haver formação para a cidadania, mesmo que os mesmos não sejam suficientes para tal formação. (GALLINA, 2000, p.42).

Esse paradoxo criticado pela autora na referida Lei, ao se referir sobre a necessidade de inclusão dos conteúdos de Filosofia a serem ensinados no Ensino Médio, deve-se ao fato de quando vistos com um olhar mais investigativo, é possível encontrar dualidades e percepções abertas a outras compreensões interpretativas, que implicam até mesmo prescindir tais conteúdos. Entendemos ser paradoxal querer que os educandos concluam o ciclo do Ensino Médio obrigatoriamente consórcios dos saberes filosóficos, sem garantir a instituição plena da disciplina dentro da ‘grade’ curricular ou sem salvaguardar sua obrigatoriedade. Entendemos ainda que, para tais saberes serem garantidos, as metodologias pedagógicas e conteúdos que fundamentem a aprendizagem no campo filosófico devem, impreterivelmente, dispor do seu tempo e espaço garantidos no currículo obrigatoriamente.

Nesse sentido, ao analisarmos a LDB, reafirmamos, com os autores acima citados, a constatação de que essa Lei, ao deixar transparecer que o ensino da Filosofia no Ensino Médio brasileiro não careça de ser oferecido na forma de disciplina, abriu um precedente danoso em relação à sua importância para o processo da formação cidadã dos jovens, o que encerra uma contradição, pois, na Lei, a Filosofia é defendida como “necessária” à mesma finalidade. Sobre esse aspecto, Alves classifica a presença da

Filosofia na LDB como “inócua”, “genérica”, “imprecisa”, “vaga” e, num tom de crítica, reflete,

[...] O fato de a disciplina continuar optativa não é estranho, isto apenas reflete uma dinâmica própria da história da filosofia no ensino escolar brasileiro, que teve uma presença indefinida no currículo desde a Proclamação da República[...] a história dessa disciplina no currículo escolar da educação básica brasileira demonstra que enquanto a decisão pela inclusão da filosofia no currículo demonstra que a *decisão* pela inclusão da filosofia no currículo for deixada a cargo de diretores de escola, secretários de educação, uma iniciativa particular de alguns “amantes da sabedoria”, será, na prática, ao contrário do que parece à primeira vista, uma forma de *inviabilizar* a presença da filosofia no currículo do Ensino Médio, uma vez que muitos dos responsáveis pela elaboração da grade curricular optam por outras disciplinas, em lugar da filosofia, quando esta não figura como disciplina obrigatória no currículo. (ALVES, 2002, p.69-70).

Como resultado da contínua desarticulação das conquistas da Filosofia desde a Lei nº 11.684/08, desdobram-se um grande retrocesso nas últimas legislações, originada pela Medida Provisória nº 746/16 e transformada na Lei nº. 13.415/17 que reformou o Ensino Médio Brasileiro. Seguida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu unilateralmente a Base Comum Curricular – BNCC. E continuada pelo atual presidente do Brasil. Ao fazer uma declaração no seu Twitter, relatando que o Ministério da Educação estuda descentralizar os investimentos das ciências humanas em faculdades como Filosofia e Sociologia, afirma Bolsonaro (2019), “o objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina”.

236

Conclusão

Historicamente, nunca se experimentou uma continuidade nos currículos do Ensino Médio relacionados à Filosofia e a seus conteúdos no Brasil. A criação de áreas transversais ao seu conhecimento abandonou nomenclaturas como disciplina, mais que isso, demonstrou uma desregulação do ensino secundário, fruto de uma agenda impositiva marcadamente política, enquadrando a escola como vetor ideológico do Estado. É sempre salutar recordar que, desde a Grécia Antiga, o que caracterizou a primeira sistematização do pensamento filosófico foi o surgimento das escolas; nelas, seus expoentes transmitiram sua teoria do conhecimento pelo ensino, com métodos próprios, onde seu *ethos* primordial

era alcançar a liberdade para contemplar a felicidade (*eudaimonía*). A Filosofia sempre gerou uma profícua relação entre escola e ensino; nesse raciocínio, o papel da disciplina no Ensino Médio é conferir aos educandos a capacidade investigativa do querer-saber, na formação da consciência crítica do para-quê-saber e na construção do agir ético do porquê-saber, fornecendo condições para que os educandos contemplem, pelo conhecimento, a liberdade, e exerçam plenamente a cidadania. O cenário atual não só revela uma inegável descontinuidade ao Ensino da Filosofia no Ensino Médio, como materializa uma ameaça estendida também ao Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas – SP: Autores Associados, 2002.

BOLSONARO, Jair M. @jairbolsonaro: Disponível em: https://twitter.com/jairbolsonaro?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor. Acesso em 15 de mai. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.html>> Acesso em 02 jun. 2018.

_____. **Lei nº 11.684/08**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm>> Acesso em 06 de jun. 2018.

_____. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I – Bases Legais**. Brasília, DF, 1999a.

_____. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I V– Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF, 1999b.

_____. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia (PCM+EM)**. Brasília, DF: MEC/SEB. 2002.

_____. MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio – OCN**. Volume 3 – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006.

_____. MEC/CNE. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Etapa Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>Acesso em 16 de jun. 2018.

CARTOLANO, M. Tereza P. **Filosofia no 2º grau: estudos realizados em escolas de Campinas-SP**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL: DESCONTINUIDADE E AMEACAS

Antonio Basilio Novaes T. de Menezes/ Roberto Ribeiro da Silva

FRANÇA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo, Dominus/Edusp, 1966.

GALLINA, Simone F. S. **A disciplina de Filosofia e o Ensino Médio**. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Rio de Janeiro; Petrópolis: Vozes, 2000.

HORN, Geraldo Balduino. **A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro**. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A EDUCAÇÃO EM REDE EM ÉPOCA DE PANDEMIA NO ESTADO NEOLIBERAL BRASILEIRO: POR UMA VIDA MAIS SOLIDÁRIA E DE ACOLHIMENTO, PARA AS EPIDEMIAS E CRISES SE REPETIREM MENOS!

Nestor Francisco Rambo¹

Resumo:

Em tempos de pandemia, quando pensamos na superação da crise, é preciso uma responsabilidade no conjunto da sociedade. Os Estados, escolas, empresas, sindicatos e universidades precisam (re)pensar estratégias de cooperação entre os homens. No Estado moderno o sujeito reconhecido como cidadão, encontra-se em crise. A idealização universal do “ser cidadão” encontra-se fragilizada, rompida da sua existência como ser humano. Nos currículos escolares será necessária a ênfase para uma educação voltada para a sustentabilidade, pois o aquecimento global e a economia não solidária, não comunitária, do desperdício, e, não distributiva, vai definindo com o planeta. O desemprego e a fome aumentaram no mundo. São necessárias formas associativas de trabalho. Com o Novo FUNDEB, existe a possibilidade do salário do professor da Educação Básica no Brasil ser mais justo, com a observância da Lei do Piso do Professor e Planos de Carreira, que contemplem os diferentes níveis de formação e formação contínua. Com salários mais dignos e justos aos professores, ganha a sociedade, e aprimora-se a ciência, a tecnologia e a pesquisa. Ganha a educação em qualidade, com profissionais mais motivados. O capitalismo neoliberal em curso no Brasil e em outras partes do mundo, exercem uma forte pressão sobre os nossos currículos escolares. A mentira que vale como verdade, e a verdade que vale como mentira, como parte da cultura neoliberal, desestruturam as famílias, crianças, os jovens, a classe trabalhadora e os professores. É chegado o momento que almejamos, um mundo pós-pandemia, mais fraterno, solidário e cooperativo. Na educação, o professor é um dos profissionais mais vulneráveis ao Covid-19, e, diante desse quadro, as aulas presenciais não devem reiniciar no presente ano, ou, enquanto não for descoberto a cura da doença. O professor voltará mais valorizado pelas famílias, pela dimensão da complexidade que envolveu os pais em lidarem com os filhos nas tarefas escolares. Urge, que o Estado, o MEC e os políticos valorizem o professor com melhores condições de trabalho e salário. A responsabilidade e a solidariedade, são dimensões inseparáveis da ética. Se me sinto responsável, também me sinto solidário.

Palavras-chave: Estado, cidadania, globalização, solidariedade, pandemia, educação.

NETWORK EDUCATION IN THE TIME OF PANDEMIC IN THE BRAZILIAN NEOLIBERAL STATE: FOR A MORE SOLIDARY AND WELCOME LIFE, LESS PEOPLE REPEAT FOR EPIDEMICS AND CRISES!

Nestor Francisco Rambo

Abstract:

In times of pandemic, when we think about overcoming the crisis, there is a need for responsibility in society as a whole. States, schools, companies, unions and universities need to (re) think strategies for cooperation between men. In the modern state, the subject recognized as a citizen is in crisis. The universal idealization of “being a citizen” is weakened, broken from its existence as a human being. In school curricula, an emphasis on education focused on sustainability will be necessary, as global warming and the non-supportive, non-community economy of waste, and, non-distributive, will languish with the planet. Unemployment and hunger have increased worldwide. Associative forms of work are needed. With the New FUNDEB, there is a possibility that the basic

¹ Doutor em Geografia, com ênfase no Ensino, Território e Ambiente (UFRGS); Mestre em Geografia, com ênfase no Ensino, Território e Ambiente (UFRGS); Especialização em Geografia Regional (Unochapecó); Geografia (Unochapecó); Estudos Sociais (Unisinos); Ex-Bolsista da FAPESC; Professor na Rede Pública Estadual de Santa Catarina (32 anos); Professor Universitário (11 anos); Co-autor de Diretrizes 3 - Organização da Prática Escolar na Educação Básica do Território Catarinense (2001), Co-autor da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014); Co-autor da BNCC – Currículo Base da Educação Infantil do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019); Co-autor da BNCC – Ensino Médio do Território Catarinense (2020), em elaboração. E-mail: nestorfranciscorambo@yahoo.com.br

education teacher's salary in Brazil is fairer, with the observance of the Teacher's Floor Law and Career Plans, which contemplate the different levels of training and continuing education. With more dignified and fair salaries for teachers, society gains, and science, technology and research are improved. Quality education wins, with more motivated professionals. Neoliberal capitalism underway in Brazil and in other parts of the world, puts a strong pressure on our school curricula. The lie that counts as a truth, and the truth that counts as a lie, as part of neoliberal culture, disrupt families, children, young people, the working class and teachers. The time has come for a post-pandemic world that is more fraternal, supportive and cooperative. In education, the teacher is one of the professionals most vulnerable to Covid-19, and, given this situation, face-to-face classes should not restart this year, or, until the cure for the disease has been discovered. The teacher will come back more valued by families, due to the dimension of the complexity that involved parents in dealing with their children in school tasks. It is urgent that the State, the MEC and the politicians value the teacher with better working conditions and salary. Responsibility and solidarity are inseparable dimensions of ethics. If I feel responsible, I also feel supportive.

Keywords: State, citizenship, globalization, solidarity, pandemic, education.

Introdução

A atual crise da Covid-19, que parou a maioria das escolas, universidades e modificou a postura da maioria das organizações institucionais no Brasil e no mundo, ensinou e mostrou ao mundo, que a sustentabilidade do planeta está chegando ao limite.

O isolamento social das famílias e da sociedade, permitiu perceber que para a superação da doença, das dificuldades, da pandemia, da crise da Covid-19, e, de inúmeros outros problemas dela decorrentes, que não adianta falarmos em “superação da crise”, se não pensarmos e nos responsabilizarmos pelo conjunto da sociedade. Nunca a sociedade, os Estados, as escolas, as universidades e as empresas tiveram que (re)pensar novas estratégias de cooperação entre os homens. Ou o mundo pensa em novas estratégias de cooperação, numa vida mais solidária e de fraternidade, caso contrário, as epidemias e crises se repetirão numa escala (temporária) cada vez menor. O autor (Chagas, 2012, p.43), chama a atenção com seus estudos e análises a partir de Marx, a problemática da fragmentação humana no mundo, afirmando que,

No Estado moderno, a universalidade, a genericidade, localiza-se na cidadania, nos direitos humanos, mas não permite ao sujeito fragmentado reencontrar a sua unidade, pois a universalidade presente não é concreta, efetiva, mas abstrata, formal. No Estado moderno, o sujeito é reconhecido como cidadão, como um ser universal, mas esta idealidade universal está separada, abstraída, de sua existência real e particular.

Nos currículos escolares será necessária a ênfase para uma educação voltada para a sustentabilidade, pois o aquecimento global e a economia não solidária, não comunitária, do

desperdício, e, não distributiva, vai definhando com o planeta. O desemprego e a fome aumentaram no mundo. Assim sendo, deve tornar-se senso comum, com uma nova cultura e tomada de postura, em preservar-se o meio ambiente, a água, as florestas, a ictiofauna, os biomas e a preservação da vida animal.

A atual crise da pandemia deve servir como alerta e preparo para outras que virão num futuro próximo. A geografia da população mundial cresceu muito. A China está contabilizando 1,4 bilhão de pessoas. A Índia, contabiliza 1,3 bilhão de pessoas. A África Subsaariana, não consegue sequer matar a fome das crianças, muito menos fazer uma campanha de natalidade. Neste patamar de somatórios, contabilidades e mensuras, nada animadores para a sustentabilidade do planeta, a escola e a educação ganham relevância para o “sonho de viver bem”, conforme salienta Gadotti (2009, p.14). Além disso, Gadotti (2009, p. 14), ensina-nos, que sustentabilidade “é equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, é harmonia entre os diferentes”. Eis que se clama por uma vida mais justa, solidária e para todos.

Em épocas de crise e de pandemia como a de agora, no presente ano de 2020, mais do que nunca precisamos despertar para uma educação voltada para a “economia solidária”, regida pelos princípios, que são no dizer de Gadotti (2009, p. 150), constituídos pela “solidariedade, liberdade, da inclusão social e da emancipação”. Devemos voltar nossos currículos e nos concentrar numa educação voltada para a cooperação.

Neste tempo de pandemia, a educação teve que reinventar-se, amoldar-se e até aperfeiçoar-se a uma nova cultura, baseada no “informacional” num mundo conectado em redes. Para Castells (2009, p. 141), o mundo informacional possui aspectos bons e menos bons, ao afirmar que,

portanto, o resultado líquido do primeiro estágio da revolução informacional traduziu-se em vantagens e desvantagens para o progresso econômico. Além disso, a generalização da produção e da administração baseadas em conhecimentos para toda a esfera de processos econômicos em escala global requer transformações sociais, culturais institucionais básicas que, se considerarmos o registro histórico de outras revoluções tecnológicas, levarão um certo tempo. É por isso que a economia é informacional, e não apenas baseada na informação, pois os atributos culturais e institucionais de todo o sistema social devem ser incluídos na implementação e difusão do novo paradigma tecnológico.

Como lado nefasto, do atual estágio da globalização, percebemos a perda e a desvalorização de símbolos humanos, do currículo escolar, presentes em discussões

importantes da BNCC, nos Estados do Território Brasileiro. Valores importantes da vida humana, como liberdade, cooperação, solidariedade, saúde baseada na ciência e na vida, são ridicularizados. O capitalismo neoliberal em curso no Brasil e em outras partes do mundo, exercem uma forte pressão sobre os nossos currículos escolares. A mentira que vale como verdade, e a verdade que vale como mentira, como parte da cultura neoliberal, desestruturam as famílias, crianças, os jovens, a classe trabalhadora, a Justiça, o Estado e a Igreja (como instituição). O estudioso e Jurista Casara (2020, p.1), ensina-nos e chama a atenção para o atual momento de preocupação na conjuntura nacional brasileira, que vem de encontro à nossa preocupação com os currículos nas escolas brasileiras, visto que

Mistificadores e fanáticos dos mais variados tipos passam a ocupar o mesmo espaço na arena pública que cientistas e estudiosos. Hoje, os “negacionistas” da crise sanitária, da mesma maneira que os negacionistas da ditadura militar brasileira ou da crise climática, passam a desinformar e a reforçar preconceitos em meios de comunicação que deveriam ter por função produzir informação de qualidade.

O Juiz do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, Rubens Casara passou a ser uma grande referência quando o assunto é “fanatismo ideológico”. O seu estudo e suas contribuições são importantes no campo educacional. Casara (2020, p.1), destaca que,

242

o fanatismo impede qualquer reflexão. Isso porque para o fanático só existem “certezas”. E a existência de dúvidas é fundamental ao desenvolvimento do pensamento e da crítica. Mesmo no campo religioso, a dúvida é fundamental à construção da ideia de fé, enquanto as certezas levam aos fundamentalismos que negam a alteridade. Pode-se dizer que as certezas são inimigas da ciência e do conhecimento. A ideologia, em sua concepção negativa, nubla a percepção da realidade, o que facilita o surgimento de fanatismos. As certezas e as ideias inquestionáveis levam à interdição do debate. Fanatismo e ideologia, portanto, geram posturas anti-intelectualistas e a demonização do conhecimento, vistos como desnecessários e até como perigosos. O fanatismo também leva a fenômenos como o “negacionismo”. Isso porque a negação da realidade, da história e da ciência, não raro, é o mecanismo necessário à justificação de uma “certeza”, ainda que delirante, como ocorre nos casos de paranoia.

As linhas que seguem são uma reflexão, de que nas escolas e nas salas de aula o ensino envolto no improviso, sem aparato científico, com o desprezo dos valores e da cultura, onde tudo é negociável, descartável e infinito, não serve para as crianças e “as juventudes”. Urge, que nossos alunos precisam de um tratamento firme, com ciência e tecnologia,

humanizado, com sonhos e projetos, como pessoas, e, não como objetos descartáveis. Percebe-se ainda a destruição da razão como projeto. O percurso formativo para muitos políticos não tem importância. Assim, sobra-lhes a mentira e a blasfêmia. Precisamos superar esses péssimos exemplos, no atual momento da pandemia da Covi-19 e da crise econômica e educacional vivenciado no Brasil, para investir mais nas escolas, nos professores e na educação.

O Novo FUNDEB e o Salário dos Professores: economia, saúde e futuro da educação!

No correr da presente pandemia da Covid-19, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) não mostrou capacidade e está sendo ineficaz para traçar metas e diretrizes para um possível retorno às aulas em fins de 2020 ou inícios do ano de 2021. A crise na educação brasileira, aprofundada pela pandemia, com o fechamento das escolas de forma muito repentina, agravada pela falta de gestão e liderança do MEC, fez com que houvesse muito imprevisto, insegurança e desorientação nas Secretarias da Educação Pública Brasileira.

A sociedade brasileira sentiu profundamente o desprezo pela ciência, tecnologia e conhecimento. A maioria das escolas de Santa Catarina, conforme dados apresentados aos professores em “Live” da Secretaria de Estado da Educação, esforçam-se muito no ensino remoto. A Educação a Distância (EAD) é um exemplo e merecedora de elogios. Sabemos, no entanto, que o ensino presencial é insubstituível. A política brasileira não tem permitido que nas redes públicas houvesse um adequado planejamento e uma coordenação e reordenação de currículos. O MEC com seguidas trocas dos seus Ministros, continua na contra mão, engatinhando e desorientado nos investimentos da Educação Básica, nas Universidades Federais e nos investimentos da ciência e tecnologia, com falta de recursos para as Bolsas de Estudos, na Graduação e Pós Graduação, com destaque aos Cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.

No final deste ano, ou no início de 2021, no possível retorno às aulas presenciais nos espaços físicos das Unidades Escolares, a sociedade espera que as redes públicas estejam bem preparadas para um momento único na história recente da humanidade, num mundo conectado em redes. O currículo é a ferramenta que deve ser o norteador da prática e da atividade do professor em sala de aula. É esperada a continuidade no engajamento para a concretização das competências gerais estabelecidas pela BNCC e seus trabalhos organizados

em cada Estado. Para que as competências se concretizem ao longo do percurso da Educação Básica, é preciso que todos se responsabilizem: professores, alunos, pais, gestores, políticos e governantes. Espera-se uma melhor valorização da ciência, tecnologia, cultura e valorização profissional dos educadores brasileiros da Educação Básica.

Esperamos com grande expectativa a “revolução na educação brasileira”. Esta deve incluir neste momento a tão sonhada valorização dos profissionais da educação. A Lei do Piso nacional, o Plano Nacional da Educação, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e a Proposta Curricular de Santa Catarina, são exemplos que legitimam um salário mais justo e um plano de carreira a ser cumprido, não apenas em Santa Catarina mas em todo o espaço do território nacional. O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com suas novas equações e (re)adequações, aprovado em definitivo, precisa ainda ser melhor compreendido, para entendermos se é de fato dali que vai sair uma remuneração mais digna aos professores da Educação Básica. O FUNDEB, paralelamente com a Lei do Piso Nacional nunca teve verdadeira sintonia nos diferentes Estados e Municípios Brasileiros, sendo parcialmente cumprido. Poucos são os Estados e Municípios que cumprem integralmente a Lei do Piso e o Plano de Carreira do Magistério Público.

244

Um país rumo ao desenvolvimento, que remunera bem seus professores é outro nível de cultura. Seria outro nível se isso fosse uma realidade no Brasil. Qual nada. Estamos muito atrasados. Momentaneamente nenhuma grande revolução em vista. Os professores estão desnorteados e a educação não a atenção merecida. O autor Marx (2018, p. 155), ensina-nos que

uma classe oprimida é a condição vital de qualquer sociedade baseada no antagonismo das classes. A libertação da classe oprimida implica, portanto, necessariamente a criação de uma sociedade nova. Para que a classe oprimida possa libertar-se, é necessário que os poderes produtivos já adquiridos e as relações sociais existentes não possam mais existir lado a lado. De todos os instrumentos de produção, o maior poder produtivo é a própria classe revolucionária.

A cultura de remunerar mal os professores e profissionais da educação é histórica no Brasil. Quantos decênios, com planos e metas, com belas teorias, jogadas ao léu. Pois para os professores não. Faltou vontade política. O Estado não é por acaso uma “comunidade ilusória”, no dizer de Chagas (2012, p. 43). Isso vem de encontro com a afirmação de Marx

(2018, p. 155), ao ressaltar que “a condição de libertação da classe trabalhadora é a abolição de qualquer classe, como a condição de libertação do terceiro estado, da ordem burguesa, foi a abolição de todos os estados e de todas as ordens”. Eis que a classe dos professores, precisa posicionar-se e trabalhar de forma associativa com sindicatos que a representam. Sozinhos, isolados, não nos libertamos.

Objetivamente ao longo da história, ao pagar salário aos professores, a intenção do governo sempre foi economizar. No Brasil, os professores da Educação Básica das diferentes redes públicas recebem muito mal. A rede particular da Educação Básica também remunera mal; a exceção são alguns colégios tradicionais das capitais e grandes centros urbanos; mas estes também ao longo da história foram nivelando os salários muito próximo às remunerações pagas pela rede pública de ensino.

A maioria das Universidades particulares de ensino, também remuneram mal os seus professores, pois tem como parâmetro e mensura os péssimos salários pagos na Educação Básica. Ao melhorarmos o salário na Educação Básica, promessa do Novo FUNDEB, podemos “revolucionar” o salário do professor no Brasil como um todo, tornando-o mais justo em todos os níveis. Ganha a ciência, a tecnologia e a pesquisa. Ganha a educação em qualidade, com profissionais mais motivados.

245

O autor Chagas (2012, p.43), chama a atenção em seu estudo, do homem que está despojado da sua existência real, afirmando que,

o Estado moderno faz abstração do homem real e só o satisfaz de forma imaginária, abstrata. Tal Estado não pode, pois, suprimir as raízes da fragmentação e da ilusão humana; ele é, antes, a fonte da religiosidade, à medida que ele aparece, agora, como uma comunidade ilusória, como um universal abstrato, tal como o Deus cristão, como um ser ilimitado, todo poderoso, sem o qual o sujeito não pode subsistir.

O Brasil perde, conforme estatísticas recentes divulgadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), para a maioria dos países da América Latina, com investimentos nos salários dos professores e em investimentos com alunos na Educação Básica. Se formos para a América do Norte, Japão, Tigres Asiáticos e Europa, nossa posição cai vertiginosamente em remuneração aos professores da Educação Básica.

A atual crise da pandemia do Covid-19, ensinou-nos que o Brasil precisa investir urgentemente em escolas, nos alunos, nos professores e em tecnologias educacionais, com destaque aos computadores, internet e Laboratórios de Informática. Com relação a este aspecto, Rambo (2020, p. 36), enfatiza que

A cultura virtual dos Laboratórios de Informática, da rede estadual catarinense deixam a desejar. Contrapondo às contas Google dos professores, “temos poucas nuvens”, quando falamos em Laboratórios de Informática nas escolas da Rede Pública Estadual Catarinense. Temos sombras, quando olhamos o presente e o futuro a curto prazo na área das tecnologias, visto que as escolas não possuem nem sequer professores coordenadores desses ambientes de laboratório. Como todo laboratório, é um ambiente que exige manutenção, aprimoramento técnico, preparo, cuidado e orientação. Por ser das tecnologias, a sala da internet e dos computadores requer professor treinado.

Os professores e alunos da Rede Pública no Brasil, possuem dificuldades financeiras em aplicar em tecnologias de ponta para o seu uso pessoal. Com o atual salário, a maioria dos professores da Educação Básica não possuem condições em instalarem na sua residência tecnologias boas como internet de banda larga, assinatura online de bons programas na sua área de formação ou TV Digital por assinatura, ou mesmo um computador que acompanhe a evolução das tecnologias. Numa recente pesquisa sobre a remuneração dos professores, o autor Matijascic (2017, p. 34), como técnico do Ipea, descreve sua pesquisa, afirmando que,

a remuneração dos professores é relativamente baixa em um contexto nacional e varia bastante entre regiões e, mais ainda, por local de residência e tipo de empregador. A consolidação de uma nova realidade, na qual o salário médio será equivalente à média dos profissionais com nível superior completo, deve mudar essa realidade para melhor, mas a heterogeneidade no Brasil tende a persistir. Por um lado, essa heterogeneidade se daria pelo fato de a remuneração do mercado de trabalho apresentar essa marca ao longo do Brasil. Nesse sentido, se o perfil de remuneração dos professores da educação básica se tornar mais homogêneo ao longo do Brasil, sua situação será de destaque no interior do país e nas regiões menos desenvolvidas, pois os níveis médios de renda dessas cidades ou regiões é menor. Já nas regiões mais desenvolvidas, a disparidade pode continuar elevada, pois a presença de mercados laborais mais dinâmicos demanda mais profissionais com maiores níveis de instrução. Por outro lado, propor salários com diferenciação regional pode marcar uma postura de manutenção da desigualdade que atinge o Brasil.

Em países desenvolvidos, o professor é um dos primeiros profissionais a ter o acesso às tecnologias digitais, para oferecer mais ao aluno na aprendizagem. No Brasil, o professor e os alunos da Educação Básica sofrem por serem os últimos. Sofrem nas escolas pela péssima qualidade dos equipamentos, multimeios, internet e computadores de péssima qualidade. Além disso, sofrem nas suas residências, por não acompanharem a evolução dos equipamentos, tecnologias e a internet, pela falta de condições financeiras para adquiri-los, dificultando a pesquisa, a comunicação e a clareza dos métodos necessários para a aprendizagem. Sobre a situação dos professores fora das escolas, o autor Matijascic (2017, p.35), destaca ainda que “existem professores que se inserem em condições de trabalho mais frágeis, e isso implica uma situação familiar dotada de carências e que requer atenção por parte dos formuladores de políticas públicas, ainda que isso seja de limitada envergadura”.

O atual piso salarial do professor no Brasil, conforme levantamento da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômica (OCDE), divulgado em 2019, mostra os rendimentos do magistério no Brasil nas últimas posições entre os países partícipes da pesquisa. O **Quadro 1**, a seguir, baseado com os dados levantados pela OCDE, nos dá uma síntese, da distância que separa o Brasil dos países desenvolvidos quanto aos rendimentos de um professor, além de mostrar a média salarial de um professor na Europa.

247

Quadro 1 - Países, Salário Inicial e o Salário no Topo da Carreira do Professor da Educação Básica no Mundo

País	Salário Inicial	Salário/Topo da Carreira
1°. Luxemburgo	US\$ 79.551	US\$ 138.279
2°. Suíça	US\$ 71.249	US\$ 109.240
3°. Alemanha	US\$ 63.866	US\$ 92.386
Média da OCDE	US\$ 34.943	US\$ 59.639
Média da Europa	US\$ 33.871	US\$ 58.736
40°. Brasil	US\$ 13.971	Não divulgado

Fonte: OCDE. 2019. Adaptação: autor.

É chegado o momento, no qual o cenário político e a (re)organização do MEC, devem fazer o magistério da Educação Básica mais atrativo financeiramente, e, tornar as

jornadas de trabalho menos pesadas com condições de trabalho mais dignas. O trabalho do professor no Brasil, conforme levantamento da OCDE, é muito insalubre. Trabalha em salas de aula pequenas e lotadas, não possui sala ambiente adequada para o preparo de aula, não possui bibliotecas com periódicos e revistas científicas de divulgação atualizadas e permanentes, faltam livros atualizados nas diferentes áreas de formação, faltam banheiros adequados, e a falta de Laboratórios de Informática entre outros. Além disso, a OCDE, mostrou ainda o fato de que muitos professores no Brasil possuem até três empregos para ter um salário digno. Ele não pode se dedicar a uma única escola, ao mesmo grupo de alunos e professores. Além disso, convive pouco com a sua família. Assim, a saúde, o esgotamento, a qualidade de vida e o rendimento desse professor vai caindo gradativamente com o passar dos anos. A Organização Mundial da Saúde (OMS), fez inúmeros alertas nos últimos anos aos países e seus governantes, para tratarem a questão da saúde do professor com mais dignidade. O alerta está aí e não deve passar em branco.

Além do aspecto da saúde, o atual estágio da globalização interfere para na qualidade de vida do professor e trabalhadores em geral, conforme é destacado por Rech (2008, p. 80), visto que, no espectro da globalização atual, impõe -se um estranho estilo ressentido no qual se declara o fim cabalístico da história, do homem, do Estado-nação, da sociedade, do trabalho e dos trabalhadores, das ideologias, da política, dos partidos políticos, do sindicalismo, da democracia, das instituições representativas e dos antagonismos entre as nações e entre as civilizações. Na transição para a futura sociedade numérica e das novas tecnologias, a única noção que escapa à leitura escatológica do fim de tudo é a do *homo economicus*, do indivíduo isolado de qualquer determinação social cultural e histórica.

No presente ano de 2020, o Sindicato dos Profissionais da Educação de Santa Catarina (SINTE), divulgou um resultado da pesquisa com os profissionais da educação que trabalham na Rede Pública de Santa Catarina. Os resultados são alarmantes, visto que a pesquisa mostrou uma estatística, com muitos profissionais doentes, com excesso de trabalho, profissionais endividados e professores com mais de uma escola ou mais de uma profissão. O “stress”, foi relatado pela maioria dos profissionais entrevistados. Então, porque neste país, não remunerar melhor e atrair os melhores e mais brilhantes jovens formados para a profissão

de professor, atuando numa escola, com “dedicação exclusiva e salários atraentes”? O desafio não é simples e fácil; mas possível se houver vontade política.

A Educação a Distância no Brasil (EAD) e o Futuro da Educação no Brasil Pós-Pandemia!

A educação pós-pandemia no Brasil vai continuar sendo definida pela racionalidade neoliberal? Se não for, será uma revolução para a retomada do desenvolvimento. Com relação às previsões ou conclusões sobre o futuro do Brasil, para vencermos os três maiores desafios, sejam na educação, saúde e economia, Casara (2020, p. 2), resume, afirmando que,

O mundo pós-pandemia vai ser definido a partir da resolução de uma questão prévia: a manutenção ou não da racionalidade neoliberal. Insistir na naturalização do modo de pensar e atuar neoliberal, que considera a busca do lucro e de vantagens pessoais o único objetivo “racional”, e ao mesmo tempo em que trata as pessoas como objetos negociáveis, pode levar a dois horizontes catastróficos, apresentados como naturais e inevitáveis, como toda manifestação neoliberal.

Nos países em que o pensamento autoritário se instaura sem maiores dificuldades, nos quais o conhecimento e a ciência são demonizados enquanto a violência é sacralizada, as mortes causadas pela covid-19 são tratadas como positividade, da mesma maneira que a eugenia era tratada como uma positividade pelos nazistas no século passado. Com isso, nos países de baixa densidade democrática, haverá o aprofundamento de um paradigma repressivo de governo baseado no poder disciplinar, no obscurantismo e na naturalização de mortes evitáveis em nome dos interesses de poucos.

249

Na ausência de limites pela sociedade atual, a educação continuará a sofrer pressões e exploração. O poder político e econômico serão grandes freios para a revolução na educação. Dito de outra forma, Casara (2020, p. 3), acrescenta que,

a racionalidade neoliberal, portanto, fará com que se insista em fazer do Estado um instrumento a serviço do mercado e dos detentores do poder econômico. Assim, será prestado auxílio financeiro a empresários e a instituições financeiras e a liberdade dos cidadãos será restrita em nome do medo da contaminação. Além disso, espaços de intimidade serão eliminados, reatualizando o poder disciplinar e aumentando o controle biopolítico sobre a população.

Mas, diante de um quadro de crise, também se pode construir saídas novas e originais, revolucionárias, a partir de um outro modo de ver e atuar no mundo. Apresentar caminhos alternativos para o mundo pós-pandemia é um desafio, mas também um dever ético. Construir coletivamente um outro mundo possível, em reação ao qual cada pessoa se perceba responsável, ainda é um sonho, mas pode se tornar realidade.

É chegado o momento que almejamos um mundo pós-pandemia, mais fraterno, solidário e cooperativo. Na educação, o professor é um dos profissionais mais vulneráveis ao Covid-19, e, diante desse quadro, as aulas presenciais não devem reiniciar no presente ano de 2020. O médico Silva (2020, p1.), em entrevista, enfatiza o problema, afirmando que,

contra os mestres pesam basicamente dois fatores, aliás, três, no caso de alguns. O primeiro é que muitos adquirem ou agravam várias doenças no exercício da profissão, como problemas na garganta, doenças respiratórias, hipertensão, diabetes, dores nas costas, esgotamento físico e mental, depressão etc. Isto baixa a imunidade dos mesmos e os torna, naturalmente, muito mais frágeis nessa guerra contra a pandemia.

Ao fator descrito temos mais dois fatores que pesam fortemente contra a saúde do professor, que no dizer de Silva (2020, p.1-2), são motivados, porque,

A escolas são espaços naturais de aglomeração, e as salas de aula mais ainda. Já imaginou uma professora ou professor numa sala com 20, 30, 40 ou mais alunos? Um perigo! Se não estiverem todos muito bem protegidos, o risco de contaminação é enorme.

Um terceiro fator também importantíssimo é que muitos professores têm mais de 50 anos e já estão debilitados por causa de outras doenças. Idade e doenças preexistentes compõem um coquetel que pode ser mortal para eles, caso se contaminem com coronavírus.

250

O retorno às aulas, conforme recomendam a maioria dos médicos comprometidos com a pesquisa, ciência e saúde no Brasil e da Organização Mundial da Saúde (OMS), não é aconselhado por ainda ser arriscado demais, quando o assunto é retorno às aulas presenciais. A segurança, portanto, é a torcida pelo advento de uma vacina ou um medicamento eficiente no combate ao Covid-19.

No mês de maio de 2020, o movimento “Todos pela Educação”, apresentava um texto com o título “Educação na Pandemia: o retorno às aulas presenciais frente à Covid-19”. O texto reunia as principais mensagens de alerta ao Governo Federal e ao Ministério da Saúde. O teor do texto que levou em consideração dificuldades, crises e desastres enfrentados por outros países, experiência em gestão pública pós-crise, a serem levados em consideração com seriedade pelo Brasil, podem ser resumidos, conforme Cardoso (2020, p.2), em três itens essenciais:

1. As escolas irão se deparar com desafios que só podem ser enfrentados com apoio de outras áreas;
2. Não será uma “retomada de onde paramos”. O plano de ações deve contemplar diversas frentes e demandará intensa articulação e contextualização local;
3. As respostas ao momento atual podem dar impulso a mudanças positivas e duradouras nos sistemas educacionais.

A aprendizagem é um processo e como tal de nada adiantará querer retomar todo o conteúdo não trabalhado em muitas horas, para compensar os dias perdidos presencialmente na Unidade Escolar. Ao retornarmos da pandemia do Covid-19, será essencial focarmos nas competências, habilidades e conceitos científicos essenciais. Não poderemos estar presos demais aos conteúdos programáticos. Na reorganização do calendário escolar e do currículo escolar a criatividade e a flexibilidade são vitais para todos se inserirem bem e se contextualizarem na retomada dos trabalhos, sem sobrecarregarmos demais os alunos com conteúdos como tijolos, que não preparam para o trabalho e cidadania.

Considerações Finais

A expectativa é de que, terminada a pandemia, os professores e alunos voltarão diferentes ao ambiente escolar, do que quando a deixaram. Devido ao isolamento, sacrifícios, regras, ritmos diferentes de trabalho, descanso, disciplina, ansiedade, cuidados com a higiene, distanciamento entre as pessoas, falta de perspectiva de aumento e valorização salarial e profissional, falta de ânimo, fará com que os profissionais da educação e alunos estejam diferentes, ao menos do ponto de vista psicológico e comportamental. A autora Cardoso (2020, p.2), afirma que “será um novo tempo de acolher os professores e alunos, daí a necessidade de uma abordagem multidisciplinar e intersetorial, envolvendo educadores, médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.” Além do mais, será necessário o diálogo da escola e professores com os pais. A presença dos pais na escola, mais do que nunca, participando e interagindo nas atividades e programações, será muito importante. Os núcleos representativos da escola, como, Conselho Deliberativo Escolar, Conselho de Classe Escolar, Professores Regentes, Associação de Pais e Professores (APP), Grêmio Estudantil e Clube de Mães, terão seu papel no diálogo, reorganização, funcionamento e gestão democrática escolar, pós-pandemia do Covid-19.

Na Rede Catarinense, a Proposta Curricular de Santa Catarina é uma ferramenta muito importante e que deve e precisa recheiar as discussões e os diálogos, por conter importantes eixos norteadores e pressupostos teóricos e metodológicos que orientam os profissionais da educação.

O acolhimento é uma questão de ética, no retorno às aulas, pós pandemia do Covid-19. Assim, a responsabilidade e solidariedade serão de fundamental importância para todos se sentirem bem e acolhidos no ambiente escolar. O autor Morin (2012, p.41), ensina-nos que,

as questões chave da ética são a responsabilidade e a solidariedade, duas dimensões inseparáveis, porque se eu me sinto responsável, eu me sinto solidário. E, se eu me sinto solidário, eu me sinto responsável. Solidariedade e responsabilidade implicam, em todos os campos da ação da ética, o restabelecimento da solidariedade responsabilidade e vice-versa. No mundo atual, a tendência dominante de nossa civilização ocidentalizada é a desintegração da solidariedade e também a tendência a uma vida isolada, onde cada uma vive em seu pequeno mundo, em seu setor, com responsabilidade restrita ao seu viver, mas que não pratica uma solidariedade comum.

Precisamos, portanto, da solidariedade e acolhimento, para que a evasão escolar não seja ainda maior na Educação Básica. Muito importante será a busca de um trabalho entre a escola e os pais para trazer de volta o aluno evadido. Muito provavelmente haverá a emigração de alunos das escolas particulares para a rede pública de ensino. Com a crise, a classe média perdeu renda, emprego e poder aquisitivo. A rede pública de ensino precisará se desdobrar; com menos recursos, precisará atender mais alunos e superar mais problemas. O aluno pobre está na rede pública de ensino; e é a ele que devemos dar mais como profissionais da educação, se quisermos animá-lo com o “sonho de viver bem”, conforme ensina Gadotti (2009, p. 14), e mencionado no correr do texto. A escola como espaço social para a aprendizagem estará valorizada depois da pandemia. O professor voltará mais valorizado pelas famílias, pela dimensão da complexidade que envolveu os pais em lidarem com os filhos nas tarefas escolares. Urge, que o Estado, o MEC e os políticos valorizem o professor com melhores condições de trabalho e salário. A mensagem de Souza (2017, p. 234), não são nada dóceis, mas de extrema urgência, ao afirmar que “a esperança de hoje tem que ser uma adaptação contemporânea do velho chamado aos explorados: os feitos de imbecis de todo país: uni-vos!” Isso deve e pode ser transposto para os professores,

sindicatos. Precisamos urgentemente de uma revolução na educação do Brasil, para enfrentarmos melhor e com mais preparo outras pandemias e crises que vierem pela frente.

Referências:

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas** – ciência para uma vida sustentável. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.

CARDOSO, Beatriz. **Desafios Para a Educação Pública Agora e Depois da Covid-19**. Disponível em: <https://fundacaofhc.org.br/iniciativas/debates/desafios-para-a-educacao-publica-agora-e-depois-da-covid-19> . Fundação FHC, 08 de maio de 2020/transmissão online - via Zoom.

CASARA, Rubens. O descuido com a vida no Brasil é um projeto político. Nada tem de natural. Revista Esquinas. **Revista Digital Laboratório da Faculdade Cásper Líbero**. Entrevista feita por: Leticia Keller, 18 de junho de 2020.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Redes**. A Era da Informação: Economia, sociedade e Cultura, Volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 2009. (Tradução de Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt).

CHAGAS, F. Eduardo. O pensamento de Marx sobre a Subjetividade. In: CHAGAS, Eduardo F.; RECH, Hildemar Luiz; et. al. (Orgs.). **Subjetividade e Educação**. Fortaleza: UFC, 2012, p. 37-62.

CHILDE, Gordon. **A Evolução Cultural do Homem**. 5.ed. Tradução de Waltensir Dutra. Zahar: Rio de Janeiro, 1986.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. 2. Ed. Florianópolis: UFSC, 2001. (Tradução de Luíz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta).

CLAVAL, Paul. **Terra dos Homens** – a geografia. Tradução de Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson (Org). **O leitor de Gramsci** – Escritos escolhidos: 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a Sustentabilidade** – Uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009 (Série Unifreire 2).12.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia** (Resposta à Filosofia da Miséria de Proudhon). Tradução de: Paulo Roberto Banhara. São Paulo: Lafonte, 2018.

253

MATIJASCIC, Milko. **Professores da Educação Básica no Brasil**: Condições de Vida, Inserção no Mercado de Trabalho e Remuneração. Texto para Discussão nº 2304. Brasília: Ipea, 2017.

MARINI, Eduardo. Alfabetização digital se torna obrigatório para as escolas. **Revista Educação** (Online), edição 259, 3 de jul. de 2019. Acesso em: 16 de abril de 2020.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. (Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória).

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do presente. In: MORAES, Maria Cândida; DE ALMEIDA, Maria da Conceição (Orgs.). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente** – Por Uma Educação Transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012, p. 33-45.

PINTO, João Roberto Lopes. **Economia Solidária** – De volta à arte da associação. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAFFESTIN, Claude. Territorializzazione, desterritorializzazione, riterritorializzazione e informazione. In: TURCO, Angelo. **Regione e regionalizzazione**. Milano: Franco Angeli, 1984, p. 69-82.

RAMBO, Nestor Francisco. A Educação em Rede em Época de Pandemia: Algumas Nuvens e Muitas Sombras. In: SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.). **Vozes Contemporâneas da Educação**. Ilustração: Cruz Alta, 2020, p. 27-49.

RECH, Hildemar Luiz. Geoestratégias, estado e globalização econômica. In: SOUZA, Antônia de Abreu, et. al. **Trabalho, Capital mundial e formação dos Trabalhadores**. Fortaleza: SENAC/CE/UFC, 2008, p.63-83.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação**. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Florianópolis: COAN, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina** – Formação Integral na Educação Básica. Florianópolis: SED, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **DIRETRIZES 3 – ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Florianópolis: SED, 2001.

SANTOS, Milton. **TÉCNICA, ESPAÇO, TEMPO** – Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O BRASIL** – Território e Sociedade no início do século XXI. 11.ed. Record: Rio de Janeiro/São Paulo, 2008.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso** – da Escravidão à Lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

O DIA “D” DA EDUCAÇÃO MINEIRA: JOGOS ESTRATÉGICOS DE PODER-SABER

Marcio Moterani Swerts¹
Marcelo Vicentin²
Eloisa Rosotti Navarro³
Rogério de Melo Grillo⁴

Resumo:

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa que teve como objetivo problematizar, suspeitar e analisar criticamente o discurso presente nos documentos específicos do Dia “D” da Educação de Minas Gerais, visando depreender como se dão os jogos de estratégias de poder-saber, principalmente, em torno da expressão Dia “D”. Para tanto, tomamos como referencial metodológico as propostas de análise de discurso foucaultiana sobre o principal documento oficial concernente à organização do Dia “D”: o Guia para organização do Dia “D” (“Guia de orientação para a reorganização e implementação do Plano de Intervenção Pedagógica - 2010/2011”). Destarte, apresentaremos nesse artigo uma analítica em relação ao poder-saber, ao poder político, ao governo e às estratégias de governamentalidade que norteiam o discurso do Dia “D” da Educação Mineira. De resto, as nossas análises evidenciam que o Dia “D”, além de uma operação de jogada política, possui uma função governamental-pastoral, uma vez que tem como escopo a construção de um sujeito de consciência guiado aos resultados, aos melhores índices em avaliações em larga escala (IDEB, PROALFA, SIMAVE).

Palavras-chave: Dia “D”. Governamentalidade. Avaliação em Larga Escala. Educação.

THE “D-DAY” OF MINEIRA EDUCATION: STRATEGIC GAMES OF POWER- KNOWLEDGE

256

Abstract:

This article is an excerpt from a research that aimed to problematize, suspect and critically analyze the discourse present in the specific documents of the “D” Day of Education in Minas Gerais, aiming to understand how the power strategy games take place. To this end, we take as a methodological reference the proposals for the analysis of Foucault's discourse on the main official document concerning the organization of “D” Day: the Guide for the organization of “D” Day (“Guide for the reorganization and implementation of the Pedagogical Intervention - 2010/2011”). Thus, we will present in this article an analysis in relation to the power-to-know, the political power, the government and the governmentality strategies that guide the discourse of the “D” Day of Minas Gerais Education. In addition, our analyzes show that

¹ Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Francisco (2016). Mestrado em Mestrado em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (2005). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: interdisciplinaridade, psicologia, portador de deficiência, motivação e motivos humanos. E-mail: marcioswerts@hotmail.com.

² Pós-Doutorando em Educação (2018), Doutor em Educação (2018) e Mestre em Educação (2013) pela Universidade São Francisco (USF); Especialista em Mídias na Educação (2012) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Bacharel em Cinema (1995) pela Faculdade Armando Alvares Penteado (FAAP), Licenciado em Língua Portuguesa pelas Faculdades Integradas Teresa Martin (2003). E-mail: marcelovicentin@yahoo.com.br.

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), na linha de pesquisa em Educação Matemática. Mestre em Educação em Ciência e em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na área de Tecnologia e Educação Matemática (2015). Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2012). E-mail: eloisa-rn@hotmail.com.

⁴ Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2014). Possui Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco (2012), campus Itatiba/SP. Licenciatura Plena em Educação Física (2005) e Especialização em Educação Física Escolar (2007) pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP. Graduação em Pedagogia pela FAFIBE (MG). E-mail: rogerio.grillo@hotmail.com.

D-Day, in addition to a political move operation, has a governmental-pastoral function, since it aims to build a subject of conscience guided to results, to the best rates in large-scale evaluations (IDEB, PROALFA, SIMAVE).

Keywords: D-Day. Governmentality. Large Scale Evaluation. Education.

INTRODUÇÃO

A política educacional proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, a partir dos anos 2000, foi pautada em programas como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). Estes programas passaram a conduzir a produção de indicadores para intervenções sobre setores e segmentos educacionais objetivando erradicar possíveis problemas presentes na rede escolar. Juntos visam, de maneira integrada, proporcionar resultados confiáveis por meio de estatísticas para a organização das políticas públicas de intervenção direta em todos os segmentos, mais intensamente sobre a sala de aula.

A discussão dos resultados, das estatísticas, das classificações, do relatório final é promovida num evento que suspende todas as atividades escolares letivas nas escolas públicas de Minas Gerais, para discutir e produzir decisões estratégicas para combater e corrigir “erros” de caminhada que estariam atrapalhando a construção de resultados de excelência para o processo de ensino. Destarte, propende-se fortemente aos alunos que apresentam “baixo desempenho” nas estatísticas constantes no(s) relatório(s) da avaliação sistêmica externa.

O evento, estrategicamente, é nomeado de O Dia “D” nas escolas. Vale aludir que o primeiro dia “D” (naquele momento era conhecido também como reunião do PIP) ocorreu no ano de 2007 e, naquela ocasião, foram analisados os resultados das avaliações de 2006. O que ocorreu, de fato, no ano de 2007, foi um evento que funcionou mais como um “teste”, uma “preparação” para o “ataque bélico” que viria anos depois.

Desse modo, em 08 de dezembro de 2010, data que registra oficialmente o dia “D” (apesar de ser o segundo evento), tem-se, portanto, de maneira documental (formulação do guia de orientação) e propagandística, o “ataque bélico”. Ataque este epitetado como o dia em que: “Toda a escola pode fazer a diferença” (*slogan* do dia “D”).

Com isso, o presente artigo tem como objetivo “problematizar, suspeitar e analisar criticamente o discurso presente nos documentos específicos do Dia ‘D’, com vistas a

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 256 - 276
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

compreender como se dão os jogos de estratégias de poder-saber, sobretudo, em torno da expressão Dia ‘D’.”

Para tanto, destacamos que esse artigo foi organizado a partir de uma abordagem qualitativa, a qual se assume como referência/inspiração as propostas de análise de discurso foucaultiana diante do principal documento oficial atinente à organização do Dia “D”: o Guia para organização do Dia “D” (“Guia de orientação para a reorganização e implementação do Plano de Intervenção Pedagógica - 2010/2011”). Concatenado a esse documento, analisaremos, de modo complementar, os discursos referentes ao Dia “D”, em especial, presentes no documento: “Guia de revisão e reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica - 2013” (este é uma continuidade do documento produzido em 2010/2011).

Entendemos que cada escrita, todas elas e muitas delas são narrativas que nos levam muito além da simples fala, ou ainda, do simples escrito e, até mesmo, do simples enunciado. Elas sempre dizem mais. Ora, os discursos políticos e educacionais se constituem por uma rede de fios discursivos, que se entrecruzam, emaranham, interpenetram e transversalizam, de forma que a tessitura se torna impossível de desintrincar e/ou desfiar ao se pinçar um só fio, no intuito de que ele se separe da trama do tecido. Subsequentemente, remete a outros discursos, quer sejam o curricular, o pedagógico, o ideológico e/ou o científico. Nessa rede, todos sofrem movimentos para se constituírem num outro tecido, que embora desgastado, ainda é um “novo”.

Dessarte, é nesse *continuum* constante, que a cada ano, a cada momento, e, mormente, em cada ato e/ou atitude dos sujeitos que permeiam a Educação em Minas Gerais, desencadeiam-se construções discursivas de assujeitamento, de manobras políticas sobre as instituições escolares, estatísticas para as políticas sociais, os financiamentos internacionais, os investimentos por controladores externos.

Em vista disso, organizamos o presente artigo em três seções. Na primeira, essencialmente, nós trabalharemos uma analítica em relação ao poder, ao poder político, ao governo e às estratégias de governamentalidade, tomando como referência os estudos de Michel Foucault, Jorge Ramos do Ó e Silvio Gallo. Na segunda, apresentaremos a “governamentalidade como ferramenta”, objetivando utilizar das ideias de Foucault para problematizar e colocar em suspeita o Dia “D” da Educação Mineira. Na terceira, apresentaremos os documentos, bem como, a problematização e análise realizada discursivamente sobre os mesmos. De resto, ousaremos indicar nossas problematizações,

análises e críticas em “Considerações...”. Precipuamente, constituirão fundamento e suporte na problematização, na sustentação teórica e na análise, os estudos de Michel Foucault, Jorge Ramos do Ó, Sylvio Gadelha e Silvio Gallo.

GOVERNAMENTALIDADE: PROCEDIMENTOS E TECNOLOGIAS

Com a finalidade de analisar e problematizar o que denominou de dispositivos de segurança, Michel Foucault estudou criticamente as relações de poder-saber e alguns comportamentos da população presentes na Antiguidade Greco-Romana e na Idade Média, o que lhe permitiu elaborar pertinentes problematizações acerca da questão relacionada ao governo das pessoas.

Este governo se estabelece a partir de uma “engrenagem”, ou melhor, de uma relação entre população, segurança e território. Esse grande inventário foi apresentado em cursos⁵ no *Collège de France* no final dos anos de 1970, intitulados *Segurança, Território e População* (1977-8) e *Nascimento da Biopolítica* (1978-9).

Nos supracitados cursos, Foucault, de maneira apriorística, delineou uma questão ampla de uma arte de governar, apresentando o neologismo “governamentalidade”. Por consequência, debateu a governamentalidade, entretentes, visando atrelá-la ao Liberalismo como crítica estratégica as formas de governar, isso em uma perspectiva de razão de Estado, em especial, da racionalidade do Estado em governamentalizar.

Segundo Gallo (2013), antes de arquitetar o conceito de governamentalidade, Michel Foucault preocupou-se em esclarecer a noção de população, explanando-a como o ponto articulador de um triângulo formado pela soberania, disciplina e gestão governamental, maquinaria pelo qual mecanismos precípuos são formados pelos dispositivos de segurança. Ademais, essa triangulação persiste regulando nossas vidas, pois os três movimentos (governo, população e economia política) constituem, a partir do século XVIII, uma base sólida que seguramente não foi desassociada hodiernamente.

Ramos do Ó (2007), por conseguinte, explica que este modelo biopolítico teve enorme aceleração após o século XVIII. Por isso, o Estado foi se afirmando a partir de formas

⁵ Os cursos ministrados por Foucault foram organizados e constituíram-se em livros por meio dos seus alunos e cursistas. São compilações de aula por aula e as citações presentes nesse trabalho poderão vir com o tratamento na primeira pessoa do singular, uma vez que é o próprio Foucault quem fala.

de notação, coleção, representação, acumulação, quantificação, sistematização e transporte de informações sobre a população, retroalimentando-se, principalmente, dos contínuos processos de reconstrução do espaço e tempo social.

Em suma, foi após o século XV (e desde antes da Reforma), que eclodiu a arte de governar os homens, eclosão esta entendida em um duplo sentido. Primeiro, de um deslocamento de início em relação a seu foco religioso, isto é, de laicização, de expansão na sociedade civil rumo a esse tema da arte de governar os homens e das técnicas para fazê-la.

Num segundo sentido, a multiplicação dessa arte de governar ocorreu em domínios variados, tais como: modos de governar as crianças, como governar os pobres e os mendigos, como governar uma família ou uma casa, como governar os exércitos, como governar os diferentes territórios (as cidades, os Estados), como governar seu próprio corpo, como governar seu próprio espírito etc. (Foucault, 1990).

Essa ideia de “como governar”, é uma das questões centrais do que se passou entre os séculos XV e XVI. De fato, esta questão, essa governamentalidade, correspondeu a uma multiplicação de todas as artes de governar (arte pedagógica, arte política, arte econômica), tal qual, de todas as instituições de governo, num sentido geral, que tinha a palavra governo nessa época.

260

Ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*) no neologismo governamentalidade, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas. Em outras palavras, a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas (Fimyar, 2009, p. 38).

Podemos tomar como exemplo, o comportamento de um rei, de um príncipe, ou também, dos vassallos perante os tratados e documentos. Ora, todos estes comportamentos podem ser analisados como uma condição para se depreender o exercício do poder de um ou uns sobre o outro ou outros, constituindo, com isso, uma arte de governar.

Esta arte de governar (ou governamentalização), com o escopo de “criar sujeitos governáveis”, faz uso de técnicas de controle (exame, vigilância, etc.), regras de condutas, normalização, dispositivos disciplinares, dentre outros, que se estendem a população, com vistas a produzir subjetividades. Em outras palavras, é um mote de estratégias colocadas, mas sem estrategistas.

Sinteticamente, pode-se analisar que esse conjunto de técnicas, normas e regras, tem como fim associar todos os aspectos de nossas práticas cotidianas num todo coeso, que toda e qualquer experiência deve ser isolada, medida, analisada e, por fim, atrelada a certos domínios apropriados, seja de estudo teórico, seja em planos de intervenção política, etc.

Vale ressaltar que em tais domínios, as normas, as regras e as técnicas não são estáticas, pelo contrário, se ramificam dinamicamente. Essa ramificação propende a colonizar, a instaurar, a impor, nos mínimos detalhes, as práticas dos sujeitos, para que, com isso, nenhuma ação tida como importante delas escape.

Nessa perspectiva, a arte de governar se projeta a um movimento relativo à sujeição individual diante a realidade de uma prática social. No entanto, para que esta sujeição aconteça, é basilar existir mecanismos de poder (discursivos, disciplinares) que apelem para a “verdade” (regras de conduta que determinam as maneiras de pensar, de ver, de falar e de agir).

Ademais, esta arte está presente igualmente nos modos de agir e/ou nas ações de aconselhamento para amar, agradar e obedecer a Deus (poder pastoral). Seja na forma de lei verbal e não escrita, as pessoas se organizam em torno de uma maneira de ser, de estar e de agir no mundo, comportando-se devidamente como se espera delas.

É interessante analisar que o Estado governamentalizado tem como objeto a população e não mais o território. Dessa forma, emprega-se de um saber econômico que controla a sociedade por dispositivos de segurança e por intermédio de práticas de governo e/ou da gestão governamental do Estado Moderno que tem na população seu objeto, na economia seu saber e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos.

Gallo (2013, p. 222) esquematiza o Estado governamentalizado da seguinte maneira:

[...] partiria de um “Estado de justiça”, passando por um “Estado administrativo”, para enfim chegar a um “Estado de governo”. Segundo ele [Foucault], a governamentalização do Estado apoiou-se em um tripé formado pelo “poder pastoral”, isto é, a concepção do dirigente político como um pastor e a população como um rebanho, que a analítica foucaultiana mostra que não existia entre os gregos, mas vem de uma fonte hebraica, tendo vicejado no Ocidente com o cristianismo; por uma nova técnica diplomático-militar; e, por fim, pelo “Estado de polícia”, compreendido como o Estado administrado.

É precisamente este Estado de Governo que tem precipuamente como finalidade a população, considerada uma categoria abstrata, sem carne ou sangue. Ora, para atingir seus

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 256 - 276
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

objetivos, este tipo de Estado, a partir de uma gestão dos interesses da população, utiliza-se da instrumentalização do saber econômico e do saber político. Em outras palavras, é uma sociedade controlada por dispositivos de segurança (polícia, leis e punições, panóptico⁶, sinóptico⁷, etc.).

Nesse contexto, ser obedecido ou fazer-se obedecer compõe, laconicamente, uma arte de governar, seja o governo de pessoas, coisas, riquezas, seja no controle dos outros ou de si mesmo. E nas mais diversas épocas, nas mais diversas crises sociais e econômicas vivenciadas pelas sociedades, o problema do governmentamento sempre esteve (e ainda estará) presente mediante de questões territoriais, econômicas, populacionais, pela salvação dos homens e de suas almas, etc.

A governamentalidade, portanto, utiliza saberes concernentes à economia política que abarca relações contínuas entre a população, o território, a riqueza, constituindo-se em ciência, quer dizer, uma ciência de governar. Basicamente, se suplanta uma arte de governo, atingindo uma ciência política, como de soberania para técnicas de governo (razão do estado), ou uma soberania-disciplina-gestão governamental que tem na população seu desígnio principal. Sumariamente, uma forma de governo de Estado pelo qual um conjunto de coisas e de homens deve estar disposto corretamente e ser conduzido estrategicamente, por regras e normas de ordenação, regulação e controle (Gadelha, 2009).

Pode-se dizer a arte de governar engendra certas operações de poder-saber, tais como poder normalizador, que se configuraram, paulatinamente no percorrer da história, num

⁶ Panóptico (*pan*: tudo; *optikós*: visão): é um termo usado para designar uma elevada torre central (numa prisão) com um vigilante, com vistas a vigiar todas as celas, e, concomitantemente, controlar os movimentos dos presos, regular meticulosamente o tempo e igualmente distribuir os detentos no espaço. Segundo Foucault (2011, p. 169), o Panóptico “funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça”. Em suma, foi desenvolvido a partir do princípio de que o poder devia ser visível e inverificável. De resto, vale dizer que esse dispositivo disciplinar foi idealizado por Jeremy Bentham em 1791, para a reorganização das prisões.

⁷ Sinóptico: (*sin*: instante; *optikós*: visão): é um termo que se refere a um determinado tipo de dispositivo de controle que não necessita de coerção, ou seja, ele seduz as pessoas à vigilância. Em outros termos, o ato da vigilância desloca os vigilantes de sua localidade, isto é, os transporta pelos meios de comunicação, como o ciberespaço. Atinente a essa categoria, temos as câmeras instaladas em diversos lugares (incluindo escolas). É preciso ressaltar que, na sociedade disciplinar, o observador está presente e em tempo real, visando observar e a vigiar os indivíduos. Em contrapartida, numa sociedade de controle, o sinóptico torna-se virtual e digital, visto que independe de qualquer tipo de confinamento territorial. Este termo foi aludido por Gilles Deleuze ao conceituar a sociedade de controle e desenvolvido, mormente, por Thomas Mathiesen no texto *The viewer society: Michel Foucault's 'Panopticon' revisited* (1997), e por Zygmunt Bauman no livro *Globalização: As consequências humanas* (1999).

conjunto de dispositivos ágeis, eficazes e móveis, com o propósito de controlar a população de diferentes maneiras (espaço, tempo, formas de agir, pensar, falar, ser).

Esta arte também institui critérios para o estabelecimento de uma verdade, a do Estado. Verdade esta produzida, sobretudo, pelo discurso científico, pelas dinâmicas políticas de governo e pelas práticas do governo de si. Verdade esta a qual estabelece que a liberdade do indivíduo é, portanto, uma condição para a sua sujeição. Em outros termos, o exercício da autoridade implica uma existência de um livre indivíduo de desejo, necessidades, escolhas, interesses, *hobbies* e direitos. Contudo, a sujeição deste indivíduo é uma condição para a sua liberdade. Porém, “agir livremente” requer do indivíduo que ele esteja moldado, resignado, esquadrinhado e norteado, conforme os princípios preestabelecidos pelo Estado, para que, assim, possa exercer com primor a sua “liberdade”.

Como exemplo, podemos observar a escola. Nesta instituição há certas práticas disciplinares que evidenciam os processos de sujeição, segundo explanados no parágrafo supramencionado. Na escola defendem a figura de um aluno livre, com liberdade para agir, falar, produzir conhecimentos etc., mas, é uma liberdade regulada, quer dizer, cada subjetividade é ponto de passagem de preceitos e jogos de poder-saber. Por sua vez, o discurso pedagógico se volta para um tipo de aluno responsável, autônomo. Este, consecutivamente, tem por função essencial se adaptar a vida escolar. Em resumo, no final das contas, o aluno será responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso diante de avaliações internas ou externas, será punido por casos de indisciplina ou delinquência perante as leis da escola (prescritas ou veladas), será excluído por uma possível forma de ser, de agir e pensar.

Nesse contexto, por um lado as práticas de liberdade concatenam-se, consultam-se, negociam-se, criam-se parcerias ou mesmo conferem poder umas as outras, intensificando modos de agenciamento, liberdade de escolhas dos indivíduos (consumidores, profissionais, famílias em geral, grupos e sociedades). Por outro lado, tais práticas produzem normas de conduta, modelos, formas de exames, condições, indicadores de desempenho, controles de qualidade, padrões práticos para monitorar, mensurar e calcular o desempenho das várias instituições do Estado.

Por fim, é possível compreender que a “arte de governar” é resultado da formação de um saber político que se preocupa, exclusivamente, com a noção de população e suas formas de regulação. Ora, a governamentalidade é, sumariamente, uma disposição, uma distribuição e uma organização das coisas, a qual há a existência de uma espécie de

articulação que faz com que o sujeito governe a si próprio e, conseqüentemente, governe os outros.

A GOVERNAMENTALIDADE COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE

A governamentalidade pode ser compreendida como o governar e o controlar a vida em uma multiplicidade qualquer, à condição de que a multiplicidade seja numerosa, ou seja, uma população, disposta num espaço aberto ou extenso.

Foucault, nos seus cursos, o arquitetou a governamentalidade como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 143-44).

Por intermédio desse viés e tomando a escola como exemplo, podemos analisar que a mesma é um território, um espaço, um *lócus* para o poder se fazer presente e a governamentalidade estar. Do conceito supracitado por Foucault, sublinhamos algumas palavras, como “conjunto”, “procedimentos”, “análises e reflexões”, “cálculos e táticas”, “discursividades”, sendo estas precípuas para compreender a prática da governamentalidade.

Tais palavras carregam a noção de como se governa as pessoas e/ou o grupo de pessoas, seus possíveis comportamentos públicos privados, em uma racionalidade que, conforme Gadelha (2009, p. 120) abrange “conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens”. Assim, a governamentalidade nos remete a elementos conceituais de sujeitos governáveis, normalização e condutas.

Desse modo, é possível analisar que as relações entre escola e sociedade não podem ser desatreladas, nem mesmo as relações interpessoais, visto que são transpostas e sustentadas pelo poder-saber. Nesse contexto, a governamentalidade como uma ferramenta de análise permite descrever, apreender, analisar, problematizar e esquematizar as formas de produção de discurso, as relações de poder-saber, as técnicas e dispositivos usados na arte de governar. Assim, é possível observar o ponto de mutação na arte de governar, ou seja, a

maneira como certos dispositivos, instrumentos e técnicas é aperfeiçoada, reorganizada e reestruturada.

Dessarte, compreender a governamentalidade como ferramenta, requer o seu uso na problematização de acontecimentos, relatos, formas de pensamento, em que são assumidos normativamente como verdade de Estado. Em específico, é problematizar, suspeitar e criticar, objetivando descortinar e desconstruir estas variadas práticas, elementos e meios que constituem esta aludida verdade de Estado.

Em síntese, não temos a intenção, no presente artigo, de produzir algo verdadeiro, num sentido de definitivo, absoluto, peremptório. Ora, pretendemos mostrar os jogos estratégicos de poder-saber, analisar o posicionamento das “peças” em jogo, depreender as micropráticas, os discursos velados, as verdades modestas e os estranhamentos advindos do Dia “D” da Educação Mineira.

Na próxima seção, faremos uso das ideias de Foucault, mormente, no que tange a governamentalidade, com o propósito de problematizar e colocar em suspeita o Dia “D” da Educação Mineira.

265

DIA “D”⁸ DA EDUCAÇÃO MINEIRA: A PROPOSTA PARA A INTERVENÇÃO

Analisando os dois documentos que compõem o *corpus* em questão: o “Guia de reorganização e implementação do plano de intervenção pedagógica 2010–2011” e o “Guia de revisão e reorganização do plano de intervenção pedagógica 2013”.

Defendemos que a análise de discurso, assumida neste artigo, visa à compreensão dos modos de (re)construção e produção de sentidos no documento aludido, isto é, analisar quais os discursos/enunciados que o Dia “D” evocam. Nessa linha de pensamento, utilizaremos dos processos de desconstrução sob a égide foucaultiana que, de acordo com Mascia (2002, p. 40), objetiva

⁸ O D-Day (também conhecido como Operação Netuno, foi uma fase que encetou a conhecida Operação *Overlord* ou “suserano”) é tido como o fato mais famoso da história militar. Foi a nona operação da Segunda Guerra Mundial. Na verdade, a invasão seria no dia 05/06/1944, no entanto, devido ao mau tempo, a operação foi adiada por 24 horas. O Dia D corroborou definitivamente para o enfraquecimento do exército nazista no eixo ocidental e findou na libertação da França. No eixo oriental, os soviéticos estavam rumo a Berlim no ano de 1944 e, em 1945, o general soviético Chuikov toma Berlim. Em 08 de maio de 1945, a Alemanha nazista se rende aos aliados. Em suma, a utilização do título “Dia D” refere-se como início de uma atividade ou mesmo de uma operação, em sua fase de planejamento, a qual leva em consideração que várias medidas devem ser tomadas antes e após o início dos combates, sendo que tais medidas devem ser organizadas em função de data e hora precisas da operação. Dessarte, o planejamento é estruturado marcando-se o Dia (D), Hora (H) e Minuto (M) do começo da ação (DAVIES, 2009).

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 256 - 276
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

[...] expor aquilo que o texto tenta esconder: os paradoxos, as contradições e as incoerências, pois a desconstrução não tem a finalidade de demonstrar o que o esquema argumentativo de um texto é falso ou errado; ela não disputa a verdade.

Ademais, não ousaremos proferir “o que é verdadeiro” ou “o que não é verdadeiro”. Nossa proposta é articular, problematizar e suspeitar dos discursos presentes nesse “guia”, para com isso, construir outros significados e sentidos sobre o Dia “D”, em especial, fazendo uso da governamentalidade como ferramenta.

Ora, estamos buscando não uma verdade, mas nos interessa compreender o verdadeiro discurso nos meandros do documento referente ao Dia “D” da Educação Mineira. Visamos descortinar, desvelar, desintrincar os jogos estratégicos de poder-saber presentes nesse documento. Cremos que assim é possível compreender como se dá esse jogo político, que é o Dia “D” da Educação Mineira.

Concebemos que ao trabalhar com o enunciado Dia “D” da educação em Minas Gerais, estaremos problematizando os jogos estratégicos de poder por seus efeitos de sentido. Cabe lembrar que o Dia “D” concerne à suspensão das atividades escolares para que sejam discutidos números oficiais, estatísticas, e, a partir das discussões, desenvolver proposições que possam reverter resultados de baixo rendimento presentes no(s) relatório(s) da avaliação sistêmica externa.

Do mesmo modo que o Dia D (Segunda Guerra Mundial) foi uma operação militar que abarcou um ataque em larga escala, mobilizando milhares de soldados e armamentos, sobre um alvo determinado em um único dia (podendo se estender para além dele), no caso de MG, o Dia “D” na Educação não fugia a esta regra. Em outras palavras, havia um cronograma rígido e preestabelecido, tinha também um processo de mobilização dos professores (os mesmos são passíveis de punição caso se ausentem), existia todo um roteiro a ser seguido, com relatórios pós-Dia “D”, relatórios de intervenção pedagógica (PIP), metas a serem alcançadas, e, é claro, um guia norteador (documento analisado na presente pesquisa). Todo este plano, esta mobilização, a ser aplicada em um único dia letivo, em escolas da rede pública estadual e municipal de Minas Gerais.

As análises de Foucault (2011) dão azo para entendermos que organizar o tempo, o espaço, regulamentar as formas de pensamento, de ação e de discurso, a partir de um regulamento meticuloso é, resumidamente, uma forma modo de reger a vida dos indivíduos

no interior de uma instituição escolar. Temos do mesmo modo uma função, um discurso a ser seguido, um lugar predeterminado para cada um, em suma, temos um “rosto bem definido” no que tange ao Dia “D” da escola mineira.

Nessa linha de pensamento, entendemos que o Dia “D” da Educação Mineira possui uma função governamental-pastoral, pois tem como finalidade a construção de um sujeito de consciência (voltado para os resultados, para os índices). Além disso, a figura do sujeito político (Governador de MG) por detrás da produção dos documentos atinentes ao Dia “D”, emerge tal qual a figura do “pastor”, quer dizer, daquele que guia o rebanho. Entretanto, não é guiar o rebanho no sentido da “salvação”, pelo contrário, trata-se de guiar no sentido dos resultados, dos melhores índices no IDEB, no PROALFA. Afinal, o pastor também é um ser político, visto que não guia seu rebanho tão somente por “bondade”, mas o faz buscando sua própria “salvação”, ora, o faz por um cargo político melhor.

Fundamentalmente, o escopo principal do dia “D”, segundo o discurso político educacional da SEE/SRE, é mobilizar todos os professores e gestores, em um único dia, para pensar o presente planejando o futuro da educação em MG. “Em vez das aulas, professores e equipes pedagógicas se reúnem em suas escolas para discutirem os resultados em avaliações educacionais, as metodologias de ensino e para adequar o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP)” (SEEMG, 2013, p. 1).



Figura 1 – Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização em Tempo Certo
Fonte: SEEMG (2010, p. 6).

A SEE/SRE defende que o Dia “D” é precípua para garantir metodologias adequadas para verificar o desempenho do sistema. Respectivamente, abarca uma perspectiva contundente respeitante à realidade da Rede Pública de Ensino. Esse dia é essencial para identificar problemas a serem resolvidos e, igualmente, as demandas a serem atingidas. Com isso, contribuindo para o desenvolvimento de ações de melhoria na qualidade da educação (SEEMG, 2013).

Por uma perspectiva fora da visão política da SEE/SRE, se o “Dia D” (Operação Overlord) foi uma forma de derrubada de um soberano (Hitler), o Dia “D” em MG, é uma operação de jogada política que visou à constituição da figura de um sujeito político (Governador de MG) – “soberano” – a ser tomada como referência no cenário político nacional. Ora, esta manobra foi tão hábil, que a produção dos documentos (guias de elaboração do Dia “D”) ocorreu precisamente entre os anos de 2010 e 2011, ou seja, ano de transição de governo na esfera estadual e nacional.

Assim como a jogada política explicitada no parágrafo anterior, sob o slogan “tornar a educação de Minas Gerais referência em todo o Brasil” (SEEMG, 2010, p. 5), temos em voga, um discurso que propende para a formação de uma potência de Estado, de tal modo que, num aspecto, mantenha a Educação Mineira sob uma determinada ordem, disciplina, controle e, noutro aspecto, apresente um arquétipo de educação que possa ser assumido como modelo numa esfera nacional.

Todo este dia é orientado por um guia que subsidia todo o processo, indicando os passos necessários para organizar e desenvolver o planejamento das ações que acontecem nesse dia especial, medidas que orientam todas as demais ações dessa operação de “guerra” evidenciada. Esse guia é dividido em sete partes, as quais observam a apresentação, os papéis das instâncias regionais e a equipe da escola, além de orientar a implantação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), bem como acompanhá-lo, sendo esta uma tarefa conjunta entre SEE, SRE e Escolas, em que vale a máxima “toda escola pode e tem que fazer a diferença” (SEEMG, 2010, p. 22), máxima esta que é sumariamente o mote principal de campanha para as unidades escolares.

Diante disso, é precípua ressaltar dois pontos. Primeiro, uma parte do guia, para lembrar alguns conceitos, o discurso pedagógico apresenta cinco compromissos para com a educação mineira ancorados no principal enunciado da política pública desse estado

federativo: “tornar a educação de Minas Gerais referência em todo o Brasil” (SEEMG, 2010, p. 5), a grande meta e o alvo da guerra.

Esse discurso invoca nos sujeitos envolvidos o “desejo” de participação e pertencimento, afinal, “todos querem uma educação de qualidade”. E uma educação nesses moldes requer uma política de resultados, porém, todo resultado engendra, por sua vez, competição numa esfera micro e macro: qual é o aluno com as melhores notas em uma escola X? Qual disciplina tem os melhores resultados numa escola X? Qual escola possui as melhores notas numa certa região ou no estado? Qual SRE possui o melhor índice junto ao IDEB? Qual estado possui o melhor IDEB no país?

Tais questões também se ligam a outros enunciados de participação e de pertencimento, sobretudo, no que corresponde aos “compromissos da Educação Mineira” (FIGURA 2). Orbitando ao redor do enunciado “Tornar a educação de MG referência em todo o Brasil”, têm-se outros enunciados, igualmente “convocatórios” tais como os proferidos no “Dia D” em 1944: “comunidade participando” (Em que sentido? Atuando na melhoria dos “resultados”?); “todos os alunos progredindo juntos” (Em termos de “resultados”? Ou progredindo em ano/série?); “nenhum aluno a menos” (Nos “resultados”? No processo de alfabetização? Ou no âmbito da progressão de ano/série?). Na perspectiva bélica do “Dia D”, tais enunciados poderiam ser substituídos por: “todo Estado-Nação juntos na guerra”; “todas as tropas aliadas e progredindo em direção a um único alvo”; “nenhum soldado a menos”.

A figura, a seguir, ilustra tais suspeitas, questionamentos e problematizações sobre o Dia “D” da Educação Mineira:

Os compromissos da educação mineira

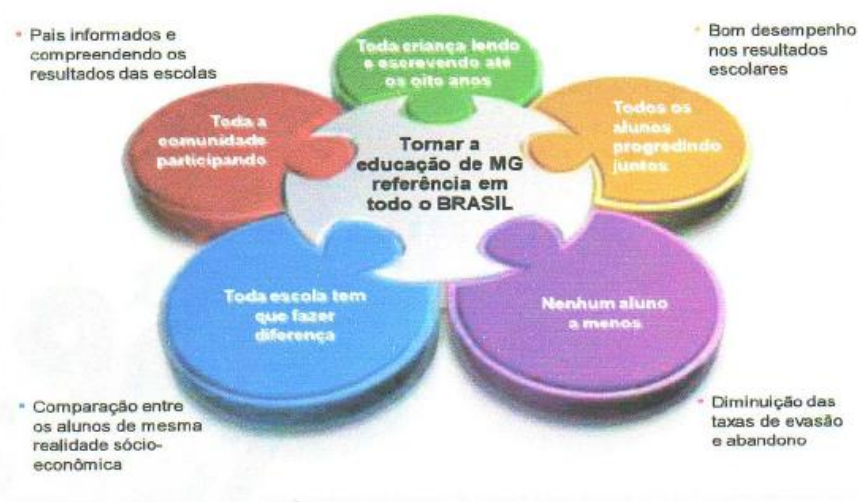


Figura 2 – Os compromissos da Educação Mineira.

Fonte: SEEMG (2010, p. 5).

De resto, na figura supra indicada, tem-se o enunciado “Toda escola tem que fazer diferença”. Neste último enunciado, nos chama a atenção o termo “tem que fazer”. Ora, este é contrário ao termo “pode fazer”. E, precisamente, o termo “pode fazer” está na capa do documento atinente ao Dia “D”. Nesse sentido, “tem que fazer” que nos remete a uma ordem direta: “faça a diferença ou será punido”. Aqui é visível uma relação de ordem, de força, de imposição. O termo “pode”, por outro lado, é mais maleável, flexível. “Pode fazer”, indica uma possibilidade, isto é, se não o fizer, tudo bem, teremos outras oportunidades de fazê-lo, mas, ainda é preciso que se tente “fazer a diferença” (aqui temos uma relação de poder-saber). Nesse viés, as questões que nos incomodam são: “o que seria exatamente ‘fazer a diferença’”? Fazer a diferença é ter “resultados” melhores? É obter os melhores índices - IDEB?

Sumariamente, o Dia “D” supostamente serve como diagnóstico para se avaliar os sujeitos-alunos que precisam estar ao menos na “média” do IDEB, aqueles que precisam de “intervenção” (PIP) para atingirem bons “resultados”. É imprescindível avaliar “quem merece” (princípio da meritocracia), para tanto, criam-se os indicadores de desempenho (IDEB, PROEB, SAEB, etc.), as políticas de resultados, os jogos estratégicos de poder-saber (Dia “D”), os discursos de equidade (“nenhum aluno a menos”), os discursos da “diferença” (“a escola tem que fazer diferença”). Supostamente (ou precisamente) o Dia “D” é, igualmente, um jogo estratégico, um jogo político no bojo da Educação Mineira.

Esse jogo político intenta a produção de verdades e, para consolidá-las, é necessário algum material empírico como prova, como meio de consolidação. É nesse sentido que a SEEMG faz uso das avaliações externas e internas e, por consequência, das estatísticas e indicadores correspondentes aos resultados dessas avaliações, como meio de alavancar um determinado discurso político, tal como o enunciado “Tornar a educação de MG referência em todo o Brasil”, ou ainda, meio de visibilizar uma determinada forma de governmentamento.

Por conseguinte, existe uma prática disciplinar (PIP), a qual é, essencialmente, um meio de elencar os “normais” (aqueles que obtêm índices satisfatórios nas avaliações), segregando-os dos considerados “anormais” (aqueles que apresentam defasagens em relação às capacidades e competências diante das avaliações). O PIP, nesse viés, é um arranjo inventariado para, precisamente, colocar em ação a “norma”, separando e distinguindo os sujeitos-alunos em termos de resultados. Foucault (2011, 1997) depreende que qualquer que seja o processo avaliativo, este se coaduna a um conjunto de técnicas e punições que padronizam (normatizam), exercendo um poder que permite as classificações e punições (conforme a proposta do PIP).

A materialidade do discurso bélico do Dia “D” mostra o que a educação mineira tem de fazer para ser referência educacional no Brasil, por intermédio da produção de efeitos de sentido, como, por exemplo, “a escola precisar se organizar para se fazer sem saber ou mesmo sabendo”:

O conhecimento e a *expertise* formam o ponto nodal à volta do qual o mundo se apresenta pensável e são apresentadas as receitas necessárias para a sua domesticação. É por esta via que, em meu entender a governamentalidade pode constituir uma ferramenta aplicada à história da escola. Permitirá desencadear trabalhos de investigação que tomem como eixos analíticos a flexibilidade e a transferência permanentes, que saibam valorizar os quadros de ação e de associação que permitem que o governo, nas sociedades modernizadas, ocorra à distância e se organize em torno do princípio livre escolha do sujeito (Ramos do Ó, 2009, p. 114).

Para a realização do Dia “D” é necessário que tudo esteja em perfeita ordem e todo o conjunto de escolas do Estado de Minas Gerais esteja no mesmo dia (D), na mesma hora (H) e no mesmo minuto (M), com uma agenda específica e com todos os armamentos apropriados para atuar nas trincheiras para atingir um inimigo em comum: o analfabetismo e/ou o fracasso presente nas estatísticas de alunos de baixo desempenho.

Para tanto, utiliza professores, alunos e toda comunidade escolar para ser a linha de frente de uma batalha político-partidária que procura tornar Minas Gerais referência em educação para todo Brasil. Essa ação pode transformar (eleger) o principal comandante dessa operação de guerra (o governador do estado) em chefe de Estado da nação. Ou apresentar, discursivamente, Minas Gerais e suas escolas como um mercado competitivo, vivo e eficiente a fim de apresentá-lo como um estado capaz e central – regionalmente – no desenvolvimento de políticas educacionais. Portanto, agregador de forças estratégicas do jogo de poder-saber, visto por uma perspectiva em que fazer a prática da escola.

Seguindo essa ótica, o fazer escolar é apresentado como uma competição, o que justifica a afirmação do governo mineiro, em sua posição neoliberal, de que “toda a escola pode e tem que fazer diferença” (SEEMG, 2010, p. 22), diferença constituída em um pacto de metas realizado ano a ano, solenemente, com cada gestor escolar, propondo a excelência, a inovação, a melhoria do desempenho e de habilidades cada vez mais altas, para cada unidade escolar.

Nessa perspectiva, há indícios de meritocracia, de uma ordem gerida pela organização da produção, da tecnologia, da estrutura social, pelo viés da eficácia, do mérito, da medida, da utilidade, da produtividade.

O Dia “D” em Minas Gerais, em especial, se utiliza de estratégias bélicas para convocar todo um exército possível, “toda a comunidade participando” (SEEMG, 2010, p. 5), por meio de comandos que ativam certo sinal, um ficar em alerta para o combate; um constante alerta para as tropas e as guaritas estarem com seus combatentes preparados e em forma. “Todos devem estar a postos para a guerra!”. Inclusive toda a comunidade deve estar atenta às estratégias do combate e dela tomarem partido.

Nessa guerra, o enunciado “toda escola tem que fazer a diferença” (SEEMG, 2010, p. 5) tem a pretensão de reverter o quadro em que a escola se encontra. A escola como um batalhão precisa se organizar de tal forma, que todos os seus soldados, todos os seus cabos, todos os sargentos, capitães, coronéis e outros precisam combater com afinco para atingir e conquistar a meta e o alvo central. A escola precisa arquitetar suas trincheiras de combate, precisa realizar exercícios e treinamentos de comando. Precisa se privar de certas ações e munir de armamentos seu território, protegendo-se de todas as possibilidades de ataques terrestres e aéreos para não se deixar ser tomada pelo inimigo.

Dessa maneira, todos são importantes para a batalha ou a campanha. “Nenhum aluno a menos” (SEEMG, 2010, p. 5), não se pode pensar em baixas, ninguém pode ser abatido, não se deve imaginar mortos (desistências) e perdas (evasões) pelo caminho. Todo o batalhão precisa vencer (voltar à base) e receber congratulações e medalhas de honra ao mérito pelos esforços dispendidos.

Quando finalmente a bandeira branca estiver balançando no alto do mastro, quando alcançar que “toda criança (estiver) lendo e escrevendo até os oito anos (de idade)” (SEEMG, 2010, p. 6), a Educação de Minas Gerais, mesmo que provisoriamente, será referência em todo o Brasil. Ora, finalmente, ganhou-se a guerra.

Pode-se, então, expandir para toda a nação a experiência militar-escolar mineira.

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimos e cópia de fragmentos e parte de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de instigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa a vir funcionar. A maior parte das políticas frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 2001, p. 102).

273

Entrementes, os fuzis, as bombas químicas, as estratégias, os jogos estratégicos não desaparecerão, devem permanecer, uma vez que quando um exército ou uma nação conquista o seu alvo, outras estratégias bélicas, fortemente fundamentadas, emergem, produzindo outros sentidos para que nada se abata sobre o poder-saber do governo e da governamentalidade. Afinal, outras estratégias militares-curriculares emergirão dessa teia de relações de poder-saber.

CONSIDERAÇÕES...

No presente artigo, a partir de uma análise crítica sobre o Guia para organização do Dia “D” (“Guia de orientação para a reorganização e implementação do Plano de Intervenção Pedagógica - 2010/2011”) e, em partes, acerca dos discursos referentes ao Dia “D” presentes no documento: “Guia de revisão e reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica - 2013” (como meio complementar), nós constatamos que o Dia “D” da Educação Mineira possui uma função governamental-pastoral, já que tem como objetivo a construção de

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 256 - 276
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

um sujeito de consciência, que está voltado para os resultados das avaliações externas e para os índices do PROALFA, IDEB, SIMAVE, PROEB, etc.

Nesse sentido, concebemos que o Dia “D” da Educação Mineira foi uma operação de jogada política que visou à constituição da figura de um sujeito político (Governador de MG) – “soberano” – a ser tomada como referência no cenário político nacional.

Depreendemos ainda que para ser atingido este objetivo, era necessário um enunciado que causasse impacto, que mobilizasse sujeitos-professores, sujeitos-alunos, sujeitos-diretores, que despertasse um sentimento de pertencimento a todos os envolvidos. Portanto, escolheu-se o nome de Dia “D”.

Portanto, o enunciado Dia “D”, tal qual o Dia D (Segunda Guerra Mundial), ilustrou um momento marcado por um cronograma rígido e preestabelecido, em que tinha também um processo de mobilização dos professores (os mesmos são passíveis de punição caso se ausentem), existia todo um roteiro a ser seguido, com relatórios pós-Dia “D”, relatórios de intervenção pedagógica (PIP), metas a serem alcançadas, e, é claro, um guia norteador (documento analisado na presente pesquisa). Todo este plano, esta mobilização, a ser aplicada em um único dia letivo, em escolas da rede pública estadual e municipal.

274

Enfim, findamos as nossas problematizações, críticas e suspeitas, aludindo que os fuzis, as bombas químicas, as estratégias militares, os jogos estratégicos não desaparecerão, devem permanecer, uma vez que quando um exército e/ou uma nação conquista o seu alvo, outras estratégias bélicas, fortemente fundamentadas, emergem, produzindo outros sentidos, outras relações de poder-saber, outras práticas discursivas, para que nada se abata sobre o poder-saber do governo e da governamentalidade. Portanto, outras estratégias militares-curriculares emergirão dessa teia de relações de poder-saber, a qual evidencia o Dia “D” da Educação Mineira.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, 2001, p. 99-116.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394/1996. 5. ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação – Edições Câmara, 2010.

DAVIES, N. **Europa na Guerra, uma vitória nada simples**. São Paulo: Record, 2009.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 256 - 276
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

FOUCAULT, M. **Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung.** *Bulletin de la Société française de philosophie*, v. 82, n. 2, avr./juin. 1990, p. 35-63 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978).

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France** (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, 2009, p 35-56.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

_____. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**. v. 34, n. 2, mai./ago. 2009b, p. 171-186.

GALLO, S. **Infância e Resistência: resistir a quê? Leitura: Teoria & Prática,** Campinas, v. 31, n. 61, nov. 2013, p.199-211.

MASCIA, M. A. A. **Investigações na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

RAMOS do Ó, J. A. Governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, 2009, p. 97-117.

_____. O governo do aluno na modernidade. **Revista Segmento.** Dossiê: Foucault pensa a educação. 2007, p. 36-45.

SEEMG. **Guia de Orientação e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica.** Belo Horizonte: SEE, 2010-2011.

SEEMG. **Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica.** Belo Horizonte: SEE, 2013.

SEEMG. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE),** 2013.

Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/15115-simave>. Acesso em: 12/01/2016.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 256 - 276
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum (CBC):** Língua Portuguesa (Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio). Belo Horizonte: SEE, 2007.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 256 - 276
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

MIKHAIL BAKHTIN E KARL MARX: CONSCIÊNCIA E LINGUAGEM

Francisco Brandão Aguiar¹

Eduardo Ferreira Chagas²

Resumo:

Neste trabalho buscaremos analisar a relação entre os conceitos de consciência e linguagem a partir de Mikhail Bakhtin e Karl Marx. Neste sentido, no que se refere a Mikhail Bakhtin teremos como escopo principal a obra, *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. No tocante a Karl Marx, percorreremos obras como, *A Ideologia Alemã*, *O capital* e *Contribuição a Crítica da Economia política*. Nossa análise gira sempre em torno da construção dos conceitos de consciência e linguagem em Bakhtin, procurando articulá-los com os pontos de vista desenvolvidos na teoria marxista. Acreditamos que exista uma determinada viabilidade para tal conexão entre os pensadores, uma vez que, a construção da Filosofia da Linguagem de Bakhtin sofre influência direta da Filosofia Marxista. Nossa pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, indireta, qualitativa e se desenvolve por meio da interlocução crítico-discursiva. Concluímos que, a linguagem assim como a consciência tem em comum o fato de necessitarem construir suas bases no contexto histórico social e real. Marx e Bakhtin buscam rechaçar qualquer compreensão idealista referente a esses conceitos. Mais que isso, os autores estão denunciando as posturas metodológicas que introduzem um caráter irreal e atemporal aos conceitos determinantes da sociedade.

Palavras-chave: Mikhail Bakhtin. Karl Marx. Consciência. Linguagem.

MIKHAIL BAKHTIN AND KARL MARX: CONSCIOUSNESS AND LANGUAGE

278

Abstract:

In this work we will seek to analyze the relationship between the concepts of consciousness and language starting Mikhail Bakhtin and Karl Marx. In this sense, in relation to Mikhail Bakhtin we will have as main book, *Marxism and Philosophy of Language: fundamental problems of the sociological method in the science of language*. In relation to Karl Marx, we go through books like, *The German Ideology*, *The Capital* and *A Contribution to the Critique of Political Economy*. Our analysis is about the construction of the concepts of language and

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell - ISEED. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Candido Mendes - UCAM. Graduado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell - ISEED. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. E-mail: francisco_ba89@hotmail.com.

² Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 1989), Mestrado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1993), Doutorado em Filosofia pela Universität von Kassel (KASSEL, ALEMANHA, 2002) e Pós-Doutorado em Filosofia pela Universität Münster (Alemanha) (2018-2019). É Professor efetivo (Associado) do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FAGED - UFC. Coordenador do Grupo de Estudos Marxistas – GEM –, vinculado ao Eixo Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FAGED- UFC. Atualmente, é Pesquisador Bolsista de Produtividade do CNPQ, é membro da Internationale Gesellschaft der Feuerbach-Forscher (Sociedade Internacional Feuerbach) e dedica suas pesquisas ao estudo da Filosofia Política, da Filosofia de Hegel, do Idealismo Alemão e de seus críticos Feuerbach, Marx, Adorno e Habermas. E-mail: ef.chagas@uol.com.br. Academia.edu: <https://ufc.academia.edu/EduardoFChagas>. Homepage: www.efchagas.wordpress.com Editor da Revista Dialectus (<http://periodicos.ufc.br/dialectus>) (<http://www.revistadialectus.ufc.br/index.php/RevistaDialectus/about/editorialPolicies#sectionPolicies>). C.V (Lattes): <http://lattes.cnpq.br/2479899457642563>. (<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4794196Y0>). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1957-6117>. Canal Eduardo Chagas no YouTube <https://www.youtube.com/channel/UCx4G8MH51hFuGYvoBguhHbQ>.

consciousness in Bakhtin, articulating these concepts with the Marxist theory. We believe that there is a viability for a connection between thinkers, because the construction of Bakhtin's Philosophy of Language is influenced by Marx. This research is characterized as bibliographical, indirect, qualitative and occurs through critical-discursive dialogue. We concluded that, language as well as consciousness have in common the fact that they need to build their bases in the social and real historical context. Marx and Bakhtin seek to reject any idealistic understanding of these concepts. More than that, the authors are denouncing the methodological stances that introduce an unreal and timeless character to the determinant concepts of society.

Keywords: Mikhail Bakhtin. Karl Marx. Consciousness. Language.

Introdução

Neste trabalho temos como propósito mostrar a relação entre os conceitos de consciência e linguagem a partir de Mikhail Bakhtin e Karl Marx. Nesse sentido, quanto a Bakhtin, nosso escopo principal é a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. No que se refere a Marx, perpassaremos por obras como: *A ideologia alemã*, *O capital* e *Contribuição à crítica da economia política*.

Nossa análise gira sempre em torno da construção dos conceitos de linguagem e consciência em Bakhtin, procurando articulá-los com os pontos de vista desenvolvidos na teoria marxista. Acreditamos que exista uma determinada viabilidade para tal conexão entre os pensadores, uma vez que, a construção da Filosofia da Linguagem de Bakhtin está baseada na concepção dialógica da natureza humana, onde ele busca manter uma determinada proximidade com a teoria marxista.

No primeiro momento de nosso trabalho, buscaremos mostrar a necessidade de uma abordagem marxista acerca da Filosofia da Linguagem. Em seguida, traremos o problema da consciência no pensamento bakhtiniano e por último, trataremos da relação entre os conceitos de consciência e linguagem a partir de Mikhail Bakhtin e Karl Marx.

Essa pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, indireta, qualitativa e se desenvolve por meio da interlocução crítico-discursiva, sendo assim, fundamentada em Karl Marx, Mikhail Bakhtin e outros autores (comentadores) que tratam de questões relativas à nossa temática.

Mikhail Bakhtin e a necessidade de uma abordagem marxista acerca da Filosofia da Linguagem

O teórico, pensador e filósofo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi uma das figuras mais importantes para a história e o desenvolvimento de estudos acerca da linguagem humana. Suas pesquisas, que norteiam até hoje estudos e teorias pelo mundo, abrangem temas relacionados à História, Filosofia, Antropologia, Psicologia, Sociolinguística, Análise do Discurso e Semiótica. Sendo que, sua maior contribuição intelectual foi o legado dos estudos da linguagem, que é considerado por muitos estudiosos como uma visão *translinguística*. De acordo com Bakhtin, a língua não se encaixa em um sistema isolado e qualquer análise linguística deve tratar também de outros fatores, como a relação do emissor com o receptor, o contexto social, histórico, cultural e ideológico. (BAKHTIN, 2006).

Bakhtin irá buscar um entendimento acerca das correntes de pensamento que percorreram o século XX, evitando sempre o dogmatismo e o relativismo que permeavam as posturas dessa época. Assim, na obra *Problemas da Poética em Dostoiévski*, o autor afirma que o dogmatismo e o relativismo excluem-se igualmente em qualquer discussão. Portanto, o primeiro passo da teoria Bakhtiniana é tratar de uma análise da sociedade a partir dos problemas da linguagem, numa perspectiva histórico-dialética. Esse pensador antecipa bastante às orientações da linguística moderna, principalmente, em relação aos conceitos de consciência e linguagem.

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*³, Bakhtin irá afirmar que o *espírito filosófico do marxismo* ainda não penetrou nos domínios da linguagem. Para ele, como veremos mais adiante, as correntes teórico-metodológicas que tratam desse tema compreendem a linguagem não-dialeticamente, mas como algo intangível e imutável. Ele acredita que, “não existe atualmente uma única análise marxista no domínio da linguagem feita por grandes pensadores. Nem sequer há nos trabalhos marxistas alguma formulação, a respeito desta, que seja um pouco precisa e desenvolvida.” (BAKHTIN, 2006, p. 24).

É esse o propósito para o qual o autor direciona as primeiras linhas da obra (citada imediatamente no parágrafo anterior), isto é, Bakhtin expõe a necessidade de uma abordagem marxista da Filosofia da Linguagem e irá tratar das questões da linguagem colocando sob o signo da dialética o efeito das estruturas sociais. O autor traz, em primeiro lugar, a questão dos

³ De acordo com Bubnova (2009), difundiu-se no ocidente, a partir das afirmações do semiólogo Viacheslav Ivanovich Ivanov, que a autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* não pertencia a Volóchinov e sim a seu mestre Bakhtin. As traduções que foram surgindo posteriores aos estudos de Ivanov variam, atribuindo-se a autoria ora a um, ora a outro e, por muitas vezes, aos dois. Ao que se sabe, Bakhtin recusava-se a fazer concessões a fraseologia da época e a certos dogmas imposto aos autores.

dados reais da linguística, da natureza real dos fatos da língua. A língua é um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação.

Mikhail Bakhtin procura mostrar a importância da Filosofia da Linguagem para as Ciências Sociais, ele acredita que os problemas da linguagem adquiriram, recentemente, uma atualidade e uma importância excepcional para o marxismo. O pensador argumenta que, na maioria dos setores mais importantes do seu desenvolvimento científico, o marxismo vai diretamente de encontro a esses problemas e não pode avançar de maneira eficaz sem submetê-los a um exame específico. (BAKHTIN, 2006).

Uma das primeiras abordagens que Bakhtin traz em seu contexto filosófico remete ao problema da consciência. Ele acredita que as posturas que tratam de uma análise teórica da consciência, até então, não conseguiram concebê-la de forma satisfatória, fato este que acabou gerando consequências drásticas para uma análise da linguagem. Veremos, em seguida, como o autor trata dessa questão.

O problema da consciência em Mikhail Bakhtin

281

Para Bakhtin, o estudo da consciência gerou um problema que criou dificuldades e confusões no campo da Psicologia e da Linguagem. Ele defende que, de maneira geral, a consciência tornou-se *asylum ignorantiae* de todo edifício filosófico. Foi transformada em depósito de todos os problemas não resolvidos, de todos os resíduos objetivamente irreduzíveis. Ao invés de buscar uma definição objetiva da consciência, esta foi usada para tornar subjetiva e fluídas certas noções até então sólidas e objetivas.

Bakhtin defende que existe uma tarefa essencial e urgente do marxismo em relação ao sujeito. Essa tarefa gira em torno da construção de uma psicologia verdadeiramente objetiva. Assim, os fundamentos dessa nova psicologia objetiva não devem ser fisiológicos, nem biológicos, mas sociológicos. Bakhtin pontua que “de fato, o marxismo encontra-se frente a uma árdua tarefa: a procura de uma abordagem objetiva, porém refinada e flexível do psiquismo subjetivo consciente do homem, que em geral é analisado pelos métodos de introspecção.” (BAKHTIN, 2006, p.47).

Para Bakhtin, a Biologia e a Fisiologia não oferecem condições de resolver o problema da consciência no sujeito. Isso porque ele acredita que a consciência constitui um fato sócio-ideológico, não acessível a métodos empregados pela fisiologia ou pelas ciências naturais. Tal como ocorre nessas ciências, ele acredita que é impossível reduzir o

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 278 - 288
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

funcionamento da consciência a alguns processos que se desenvolvem no interior do campo fechado de um organismo vivo. Assim, os processos que no essencial determinam o conteúdo do psiquismo desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe desses processos.

O psiquismo subjetivo do sujeito não constitui um objeto de análise para as Ciências Naturais, pois não se trata de uma *coisa* ou de um processo natural. O psiquismo subjetivo é o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação sócio-ideológica. O fenômeno psíquico, uma vez compreendido e interpretado, é explicável exclusivamente por fatores sociais que determinam a vida concreta de um dado indivíduo. (BAKHTIN, 2006, 2017).

A que tipo de realidade pertence ao psiquismo subjetivo do sujeito então?

Bakhtin é enfático ao afirmar que realidade do psiquismo interior do sujeito é a do signo. Sem material semiótico não se pode falar em psiquismo. Pode-se falar somente em processos fisiológicos ou em processos do sistema nervoso. Em relação à realidade exterior ao organismo, essa pode até caracterizar-se como um campo onde o psiquismo reage, mas essa reação ocorre sempre por mediação do signo, de uma maneira ou de outra. Cito Bakhtin

282

Por natureza, o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, vamos dizer, na fronteira dessas duas esferas da realidade. É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas este encontro não é físico: o organismo e o mundo encontram-se no signo. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. Eis porque o psiquismo interior não deve ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo (BAKHTIN, 2006, p.48).

Na obra *O freudismo: um esboço crítico*, Bakhtin (2017) argumenta que esse conteúdo da nossa consciência e de todo o psiquismo em seu conjunto, como aquelas enunciações isoladas através das quais esse conteúdo se revela no exterior, são determinadas sob todos os aspectos por fatores socioeconômicos. Nunca chegaremos às raízes verdadeiras e à essência de uma enunciação singular se as procurarmos apenas nos limites de um organismo individual, mesmo quando tal enunciação concernir aos aspectos pessoais e íntimos da vida do homem.

Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. Essa *cadeia de criatividade* e de compreensão ideológica (uma vez que a língua se caracteriza como realidade material específica da criação ideológica) desloca-se de signo em signo, para

um novo signo e é única e contínua. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos. (BAKHTIN, 2006).

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual a consciências individuais, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

Apesar de suas profundas diferenças metodológicas, a filosofia idealista e o psicologismo, em matéria de cultura, cometem o mesmo erro fundamental. Essas posturas situam a ideologia na consciência transformando, desta forma, o estudo das ideologias em estudo da consciência e de suas leis: pouco importa que isso seja feito em termos transcendentais ou em termos empírico-psicológicos. Esse erro não só é responsável por uma confusão metodológica acerca da inter-relação entre domínios diferentes do conhecimento, como também por uma distorção radical da realidade estudada. A criação ideológica, ato material e social, é introduzida à força no quadro da consciência individual. Esta, por sua vez, é privada de qualquer suporte na realidade. (BAKHTIN, 2006).

Bakhtin e Marx: consciência e linguagem

Bakhtin, assim como Marx, acredita que os teóricos, ideólogos e os intelectuais, em sua maioria, não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência da vida humana. Existe, portanto, uma fissura entre a realidade material e o conhecimento teórico que tenta abarcar essa realidade. Para Bakhtin a realidade, que está diretamente ligada à construção contínua de ideologias, é tratada como um problema da consciência e não como um problema da realidade concreta dos homens. Marx, no sentido da afirmação anterior, na *Ideologia Alemã*, irá fazer duras críticas a Max Stirner e Bruno Bauer por defenderem uma autonomia da História em relação aos homens históricos reais. De acordo com Marx, para esses pensadores as ideias é que condicionariam as situações materiais dos homens em cada momento histórico. Portanto, a consciência é que produziria as condições materiais dos homens. (MARX, 2001).

Marx irá argumentar que, para os jovens hegelianos, as representações, ideias, conceitos, enfim, os produtos da consciência aos quais eles próprios deram autonomia, eram

considerados como verdadeiros grilhões da humanidade. Assim, os jovens hegelianos lutavam unicamente contra essas ilusões da consciência. Citamos Marx,

As relações dos homens, todos os seus atos e gestos, suas cadeias e seus limites são postos como produtos da sua própria consciência, coerentes consigo próprios [...]. Nenhum desses filósofos teve a ideia de se perguntar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre a crítica e o seu próprio meio material. (MARX; ENGERLS, 2001, pp.10-11).

Esses filósofos só oferecem a história das representações, desligada dos fatos e dos desenvolvimentos práticos que constituem sua base. Esses pensadores só oferecem a história com a finalidade de representar a época em foco como uma primeira etapa imperfeita, como um anúncio, ainda limitado, da verdadeira época histórica. (MARX; ENGELS, 2001).

Para Marx, Feuerbach leva sobre os materialistas “puros” a grande vantagem de perceber que o homem é também um “objeto sensível”, entretanto, ele considera o homem unicamente como objeto sensível e não como “atividade sensível”, ou seja, ele se contenta com a teoria e não considera os homens em seu determinado contexto social, em suas reais condições de vida.

De acordo com Marx, Feuerbach fica numa abstração: “o homem” e só chega a reconhecer o homem real, individual, em carne e osso, no sentimento. Em outras palavras, não conhece outras relações humanas (do homem para com o homem) que não seja o amor e amizade, ainda assim idealizados. Ele não critica as atuais condições de vida. Nunca chega, portanto, a considerar o mundo sensível como à soma da atividade viva e física dos indivíduos que compõem esse mundo. E quando Feuerbach vê, em vez de homens saudáveis, um bando de famintos, esgotados e tuberculosos, é obrigado a apelar para a concepção superior das coisas e para a *igualização ideal no gênero*. Logo, recai no idealismo. (MARX; ENGELS, 2001).

Marx e Bakhtin estão denunciando o caráter abstrato das teorias filosóficas, sociais e linguísticas. Esses pensadores irão defender que a ideologia da classe dominante nasceria dessa fissura da práxis vigente e, por isso, descola-se da realidade material concreta. Seus produtores (os teóricos, ideólogos, intelectuais etc.) não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. De acordo com Marx, a ideologia propagada pela sociedade do capital é algo produzido pelo poder dominante e expressa em ideias os interesses desse mesmo poder, “apresentando seu próprio interesse como interesse geral de todos os membros da sociedade [...], a imprimir a suas ideias a forma da universalidade, a

apresentar essas ideias como as únicas racionais e validas universalmente." (MARX; ENGELS, 2007, p.72).

Bakhtin, seguindo a mesma linha de raciocínio do parágrafo anterior, diz que “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se travam, a fim de tornar o signo monovalente.” (BAKHTIN, 2006, p. 46). Ou, para usarmos uma citação já mencionada da *Ideologia alemã*, “a classe dominante busca apresentar o seu próprio interesse como interesse geral de todos os membros da sociedade.” (MARX; ENGELS, 2007, p.72). Marcondes (2005) acrescenta que, ao falarmos de ideologia estamos falando, portanto, de um discurso ideológico. Isso significa entendermos a crítica da ideologia como parte de uma concepção pragmática de linguagem.

Marx não trata, especificamente, sobre um conceito linguagem em suas minúcias, no entanto, na *Ideologia Alemã* ele traz uma determinada afirmação sobre tal conceito. Neste viés, a linguagem é mostrada como a *consciência prática*, podemos deduzir então que isso representa uma forma de inserção da consciência na realidade dos fatos (em concordância com Bakhtin). De acordo com Marx,

A linguagem é tão velha quanto à consciência: a linguagem é a consciência prática, a consciência real, que existe também para os outros homens e que, portanto, começa a existir também para mim mesmo; e a linguagem nasce, assim como a consciência, da necessidade, da carência de intercâmbio com os demais homens. [...] A consciência é, portanto, já de antemão, um produto social, e o seguirá sendo enquanto existirem seres humanos. (MARX; ENGELS, 2007, p. 53).

Portanto, se a linguagem é tão velha quanto à consciência e a linguagem é a consciência prática, as bases matérias da consciência são as mesmas da linguagem, a saber: o homem, sua relação com o trabalho e a constituição de uma sociedade sobre determinada divisão do trabalho.

Bakhtin (2006) dirá que, a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade, mediante a encarnação material em um signo. O pensador afirmará ainda que, (como dito antes) os signos só emergem do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. Bakhtin está denunciando a impossibilidade da fala como algo absolutamente individual, não existe uma atividade mental sem expressão semiótica. “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.” (BAKHTIN, 2006, p. 114).

Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade. (BAKHTIN; 2006, p. 77).

A enunciação monológica já é uma abstração, embora seja uma abstração do tipo *natural*. Toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. (BAKHTIN, 2006). Entender o sistema linguístico como algo autônomo, desvinculado dos homens reais em condições históricas reais, ignorando as enunciações e atos de fala por serem absolutamente individuais, caracteriza esse sistema como idealizado, pois o considera como descolado dos homens que o produzem.

Por outro lado, assumir a vida psíquica individual do falante como o núcleo gerador da linguagem, ignorando que ela é gerada, antes de tudo, pela interação ou intercâmbio entre indivíduos reais em condições históricas reais, acaba por postular um indivíduo idealizado, pois ignora coerções de ordem social presentes na própria língua. (VIANNA, 2010).

Portanto, se é da natureza da palavra dirigir-se de alguém para alguém, cabe aos estudiosos da linguagem analisar esse processo, cuja manifestação real se dá por meio do enunciado concreto. Bakhtin argumenta que a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, tão pouco pela enunciação monológica isolada, e muito menos ainda pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Marx (1983), por sua vez, critica a posição que defende os conceitos como algo que determina as condições materiais da existência (como pensam os filósofos especulativos). Neste sentido, o conceito de História para Marx (1983), abordado na *Contribuição à Crítica da Economia Política*, não é um conceito desenvolvido do espírito abstrato até a sua efetivação, mas sim, uma história real da luta de classes, do intenso conflito entre a burguesia e o proletariado. Em Marx, as bases fundamentais da construção da história dos homens são de origem social. (2003, p.1). Nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx ressaltará que “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis”.

Marx está assumindo, na *Introdução da Contribuição à Crítica da Economia Política*, a mesma postura que assume na *Ideologia Alemã* e que Bakhtin incorpora em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, isto é: as bases fundamentais de construção da história dos homens, bem como as bases da linguagem e da consciência, têm que ser necessariamente de origem social.

Considerações finais

Com esta pesquisa buscamos mostrar uma aproximação entre os conceitos de consciência e linguagem, a partir de Karl Marx e Mikhail Bakhtin. Observamos que tal aproximação torna-se possível pelo fato de que, a Filosofia da Linguagem de Bakhtin está baseada na concepção dialógica da natureza humana, onde o foco está nas contradições e conflitos da práxis social, identificando-se desta maneira com a concepção marxista de mundo.

Concluimos que, tanto Bakhtin quanto Marx, no tocante aos conceitos de consciência e linguagem, têm em comum o confronto no que se refere a uma compreensão idealista e autônoma dessas categorias. Marx, ao criticar os jovens hegelianos, diz que as representações, ideias e conceitos, enfim, os produtos da consciência, aos quais eles próprios deram autonomia, eram considerados como verdadeiros grilhões da humanidade, e assim, esses pensadores lutavam unicamente contra essas ilusões. Ao referir-se à linguagem, Marx afirma que ela é a consciência prática, logo, as bases materiais da consciência são as mesmas da linguagem, a saber: o homem, sua relação com seu trabalho e a constituição de uma sociedade sobre determinada divisão do trabalho.

Bakhtin, em concordância com a perspectiva marxista, mostra que a estrutura mental do sujeito e da sua enunciação é de origem social, bem como os processos interativos que constituem toda a cadeia verbal social. Assim, o autor defende que os signos só se apresentam, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. A própria consciência individual está repleta de signos e ela só se torna consciência no processo de interação.

Percebemos ainda que, a consciência e a linguagem necessitam construir suas bases no contexto histórico da realidade concreta. Marx e Bakhtin rechaçam qualquer compreensão idealista referente a esses conceitos. Mais que isso, os autores estão denunciando as posturas metodológicas que introduzem um caráter irreal e atemporal aos conceitos determinantes da sociedade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **O freudismo: um esboço crítico.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BUBNOVA, Tatiana. **El marxismo y la Filosofía del Lenguaje: los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje.** Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.

MARCONDES, Danilo. **A pragmática na filosofia contemporânea.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A ideologia alemã.** Trad. M. Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

288

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Teses sobre Feuerbach.** Tradução autorizada de Álvaro Pina. 2003. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>> Acesso em: 12 Dez. 2019.

VIANNA, Rodolfo. **Marxismo e filosofia da linguagem à luz da ideologia alemã.** Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 3, pp. 29-41. 2010.

A REDESCRIÇÃO DO FILÓSOFO: O IRONISTA LIBERAL

Edna Maria Magalhães do Nascimento¹
Júlio Gonçalves e Sá²

Resumo:

O objetivo deste trabalho consiste em compreender o termo filosófico “ironista liberal” criado por Rorty que caracteriza a figura do pensador contemporâneo, imerso no mundo das re descrições. Pretende-se compreender neste artigo como Rorty descreve o teórico ironista. Sabe-se que ele usa um tipo particular de ironista. O filósofo ironista tem o papel de subverter os cânones da tradição platônica e kantiana, por isso, a teoria ironista tem também uma função terapêutica, isto é, compreender a força da narrativa metafísica cujo desejo é teorizar para que a filosofia possa se livrar totalmente desta tradição. A solução que Rorty apresenta para se opor a filosofia fundacionista e à filosofia do especialista tem no ironista liberal um ponto de apoio. Após a publicação de *A Filosofia e o Espelho da Natureza* (1979) Rorty se dedicou ao trabalho de re descrição do filósofo e apresentou a figura do ‘ironista liberal’. Nessa re descrição o ironista liberal é aquele que entende que suas crenças e desejos mais centrais são contingenciais, rejeita o modelo de uma ordem dada para além do tempo e da mudança e não compreende a linguagem como “representação da realidade”, mas enquanto vários jogos linguísticos. Esta guinada em direção a uma filosofia social, nos termos deweyanos, contém um forte apelo ético e humanista

Palavras-chave: Antirrepresentacionismo. Liberal. Ironista.

THE PHILOSOPHER'S REDESCRIPTION: THE LIBERAL IRONIST

Abstract:

The objective of this work is to understand the philosophical term “liberal ironist” created by Rorty that characterizes the figure of the contemporary thinker, immersed in the world of re descriptions. It is intended to understand in this article how Rorty describes the theoretical ironist. It is known that he uses a particular type of ironist. The ironist philosopher has the role of subverting the canons of the Platonic and Kantian tradition, therefore, the ironist theory also has a therapeutic function, that is, to understand the strength of the metaphysical narrative, the desire to theorize, so that philosophy can get rid of totally from this tradition. The solution that Rorty presents to oppose the foundationalist philosophy and the philosophy of the specialist has in the liberal ironist a point of support. After the publication of *Philosophy and the Mirror of Nature* (1979) Rorty devoted himself to the work of re describing the philosopher and introduced the figure of the 'liberal ironist'. In this re description, the liberal ironist is one who understands that his most central beliefs and desires are contingent, rejects the model of an order given beyond time and change and does not understand language as “representation of reality”, but as several linguistic games. This shift towards social philosophy, in Deweyan terms, contains a strong ethical and humanistic appeal

Keywords: Antirrepresentacionismo. Liberal. Ironista.

1. Introdução

¹ Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012). Pós-doutorado em Filosofia - Epistemologia Contemporânea, pela Universidade de Navarra - Espanha (2016/17). Atualmente é professora Associada, da Universidade Federal do Piauí, lotada no Departamento de Fundamentos da Educação DEFE/CCE. Integra o Programa de Pós Graduação em Filosofia - PPGFIL/UFPI e o Programa de Mestrado Profissionalizante PROF-FILO. Email: magaledna@yahoo.com.br

² Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí. Professor de Filosofia da Rede Pública de Ensino. Email: juliotutorfilosofia@gmail.com

Ao situar um rol de autores considerados revolucionários porque transcenderam ao esquema mentalista da filosofia tradicional, Rorty concluiu que o trabalho filosófico que supostamente se coloca como área disciplinar, que tem a palavra final para todo o resto da cultura, deve ser abandonado. Em virtude dessa posição Rorty declara, “afirmo que Freud, Nietzsche e Bloom fazem por nossa consciência o que Wittgenstein e Davidson fazem por nossa linguagem, ou seja, exibem sua pura contingência” (RORTY, 2007, p. 55).

Rorty utiliza o termo edificante para se referir a um determinado tipo de filosofia que busca encontrar novas, melhores e mais interessantes maneiras de falar de nós mesmos e dos outros. Trata-se de uma filosofia cujos pensamentos são pautados na contingência das relações.

Os pensadores edificantes nos mostram a efemeridade humana em contraponto ao arcabouço metafísico que fora construído ao longo da história. Rorty poderia dizer que creditamos à razão uma supervalorização que desviou nosso entendimento daquilo que é realmente importante. Portanto, edificante é o pensar que se apoia em um projeto aberto ao diálogo com os vários ramos da cultura. Um pensador edificante, em sua opinião, seria um intelectual engajado em projetos culturais diversos e centrado na suspeita em relação às pretensões da epistemologia tradicional, opondo-se assim ao pensador sistemático ou epistemológico.

Nesse processo de redescrição da filosofia, Rorty caracteriza a filosofia da contingência pelo nome de edificante, mas observa que o termo apropriado seria “*Bildung*”. Como o termo é alemão, poderia soar muito estrangeiro. Pensou também em usar o termo filosofia “educativa”, mas poderia soar de modo prosaico. Portanto, edificante é aquele que educa pelo exemplo.

Dentre os filósofos edificantes Rorty cita Dewey, James, Heidegger, Wittgenstein, dentre outros. Tanto Heidegger quanto Dewey, na leitura de Rorty, rejeitaram a distinção grega entre ação e contemplação, que resultou nas “ninhadas” de dualismos que alimentaram todas as instituições e forneceram os problemas da filosofia para os filósofos modernos. Se, de um lado, Dewey identificava a cisão entre ação e contemplação como resultante da relação social desigual entre o homem livre e o escravo, de outro lado, Heidegger reconhece que o

desmembramento da consciência originalmente unida provocou a fatalidade do Ser (RORTY, 1982).

Dessa maneira, Rorty concluiu que, os filósofos edificantes e terapêuticos tiveram que abandonar a visão moderna do conhecimento e da mente. Ao fazer isso, eles não forneceram um novo paradigma, mas indicaram novos motivos para se continuar filosofando. Eles deram à filosofia o *status* de ciência revolucionária na acepção de Thomas Kuhn, quando apresentaram novas formas de fazer filosofia, “novos mapas do território” e uma postura revolucionária no sentido de enfrentar a ‘filosofia normal’. Para Rorty, isto significa a necessidade de abandonar a velha ontologia, de anular a epistemologia e a metafísica como disciplinas possíveis.

Após a publicação de “A Filosofia e o Espelho da Natureza” (1979) Rorty se dedicou ao trabalho de redescrição do filósofo e apresentou a figura do ‘ironista liberal’. Na obra “Contingência, Ironia e Solidariedade” (1989) o ironista liberal é descrito como aquele que entende que suas crenças e desejos mais centrais são contingenciais. Este rejeita o modelo de uma ordem dada para além do tempo e da mudança e não compreende a linguagem como "representação da realidade", mas enquanto vários jogos linguísticos. Esta guinada em direção a uma filosofia social, nos termos deweyanos, contém um forte apelo ético e humanista.

291

2. O ironista liberal e a contingência da linguagem

Rorty descreve o intelectual e, até mesmo, o cidadão comum, como um "o ironista". Esta é a condição daquele que vive em uma sociedade liberal e se percebe dentro da contingência de seu vocabulário, de seu arcabouço moral, ou seja, de um repertório construído socialmente que representa um conjunto de palavras que justificam suas ações, suas crenças e sua vida.

A figura do "ironista liberal", caracterizada por Rorty, está respaldada no na proposta de liberal, no sentido mais progressista do termo, fundamentando-se na crença de que os ‘liberais’ são as pessoas que pensam que a crueldade é a pior coisa que fazemos (RORTY, 2007, 134). Aliado ao termo ‘ironista’, Rorty acrescenta o vocábulo ‘liberal’ e, assim o descreve:

Tomo minha definição de "liberal" de Judith Shklar³, para quem liberais são as pessoas que consideram a crueldade a pior coisa que fazemos. Uso "ironista" para designar o tipo de pessoa que enfrenta a contingência de suas convicções e seus desejos mais centrais - alguém suficientemente historicista e nominalista para abandonar a ideia de que essas convicções e esses desejos centrais remontam a algo fora do alcance do tempo e do acaso. Os ironistas liberais são pessoas que incluem entre esses desejos, impossíveis de fundamentar, sua própria esperança de que o sofrimento diminua, de que a humilhação dos seres humanos por outros seres humanos possa cessar (RORTY, 2007, 18).

A redescrição do filósofo na condição de ironista liberal trata-se de uma inspiração que Rorty toma de empréstimo do pensamento de Shklar. Esta filósofa centrou-se em duas ideias principais: a "crueldade" como o pior mal e o "liberalismo do medo". O tema da crueldade foi apresentado do ensaio "*Putting Cruelty First*" publicado em *Daedalus* (1982) e em *Ordinary Vices* (1984). Quanto ao 'liberalismo do medo' a reflexão está exposta em um ensaio com o mesmo título, ocasião em que Shklar denuncia as "inevitáveis desigualdades de poder" que resultam da organização política.

O cerne deste liberalismo consiste na defesa de uma democracia constitucional, embora esteja sujeita a falhas, este modelo protege as pessoas dos abusos dos mais poderosos, restringindo o governo e dispersando o poder entre uma multiplicidade de grupos politicamente ativos. Assim como Shklar, Rorty acredita que diante dos vícios e das injustiças, o pensamento crítico deve ocupar esta lacuna baseando-se fortemente na literatura e na filosofia para se contrapor a todas as formas de injustiças e crueldade (SHKLAR, 1998).

Nosso autor discute como a ironia pragmática procuraria reconciliar-se com as exigências do liberalismo. Deste modo, ele esboça as pistas que nos conduziriam a uma "comunidade liberal utópica" marcada pela presença de indivíduos com características de "ironista liberal". O liberal diz respeito àquele que possui aversão a todo tipo de crueldade e defende a solidariedade. O ironista seria a pessoa livre das crenças em verdades estacionárias que estão sempre dispostas à redescrções da realidade. O "ironista liberal" tem a tarefa de autoconstrução, torna-se autônomo e autor de si.

Para Rorty, o ironista é a pessoa que tem dúvidas radicais e contínuas sobre o vocabulário final que ela atualmente usa, porque ficou impressionada com outros vocabulários, vocabulários tomados como definitivos por pessoas ou livros que encontrou; o ironista percebe

³ Judith Shklar (24 de setembro de 1928 - 17 de setembro de 1992), filósofa da Universidade de Harvard que se dedicou ao estudo da teoria política, notadamente a do período iluminista.

que o argumento formulado em seu vocabulário atual não pode nem subscrever nem dissolver essas dúvidas; (RORTY, 2007, 134).

Assim, filósofos de significância do século XX foram aqueles que se situaram no campo da imaginação e formularam utopias, rompendo assim com Platão e tendo a liberdade como reconhecimento da contingência. Assim, o autor declara que são esses filósofos que procuram desvincular a insistência de Hegel na historicidade do idealismo panteísta. Eles aceitam a identificação nietzschiana do poeta forte, do criador, do herói da humanidade, em vez do cientista que é tradicionalmente retratado como um descobridor (RORTY, 2007).

Rorty escreve que para definir com mais precisão o ironista, adotara três critérios condicionantes: Primeiro, será alguém que tem dúvidas radicais e contínuas sobre o seu vocabulário final; segundo, que percebe que as argumentações contidas em seu vocabulário final não corroboram para desfazer tais dúvidas e, terceiro, esta pessoa não acha que seu vocabulário esteja mais próximo da realidade do que o de outra pessoa (RORTY, 2007, p. 134).

A formatação do novo vocabulário carece de cuidado ao trabalhar com os termos a serem redescritos, pela estima e apreço que o pronunciante tem do seu vocabulário final.

Todos os seres humanos carregam um conjunto de palavras que empregam para justificar seus atos, suas crenças ou convicções e sua vida. Trata-se das palavras com que formulamos elogios a nossos amigos e desprezo por nossos inimigos, bem como nossos projetos de longo prazo, nossas dúvidas mais profundas sobre nós mesmos e nossas mais altas esperanças. São as palavras com que narramos, ora em caráter prospectivo, ora retrospectivamente, a história de nossa vida. Chamo a essas palavras o "vocabulário final" de uma pessoa. (RORTY, 2007, p. 133).

Feito este esclarecimento Rorty argumenta que o ironista liberal é aquele que tem a tarefa de colocar em “xeque” a validade dos vocabulários finais.

Chamo tais pessoas de “ironistas” por seu reconhecimento de que qualquer coisa pode ser levada a parecer boa ou má, ao ser reescrita, e sua renúncia à tentativa de formular critérios de escolha entre vocabulários finais coloca-as na posição que Sartre chamava de “metaestável”: nunca propriamente capazes de se levarem a sério, por estarem sempre cômicas de que os termos em que se descrevem são passíveis de mudança, e sempre cômicas da contingência e fragilidade de seus vocabulários finais e, portanto, de seu eu (RORTY, 2007, p. 134).

Corroborando com a ironia rortyana, Sousa (2009) explica que:

A noção de ironia filosófica nos remete a Sócrates que, por meio de sua maiêutica, alertava os atenienses acerca da ilusão do conhecimento que estes julgavam possuir. Porém, contemporaneamente ela está associada a uma postura de descrença em relação à noção de verdade objetiva, postura essa expressada de forma bastante clara pelas críticas nietzschianas às noções de fato e verdade (SOUSA, 2009, p. 3).

O ironista liberal à maneira do cético, ao se deparar com teoria que se propõem ao absoluto, deve suspender os juízos para compreensão melhor da realidade, pois as descrições sobre o mundo são provisórias e contingenciais. Rorty, diz que o ironista liberal é consciente de sua incerteza quanto ao seu próprio vocabulário. Isto porque ele não acredita que seu próprio vocabulário forneça todas as respostas para suas dúvidas. Ademais ele não acredita ser possível se aproximar de algum tipo de ‘certeza’, como se fosse esta superior aos demais vocabulários (SOUSA, 2011). Conforme Rorty:

Em contraste, os ironistas não vêem a busca de um vocabulário final como sendo (nem mesmo em parte) um modo de entender corretamente algo distinto desse vocabulário. Não consideram que a ideia do pensamento discursivo seja *conhecer*, em nenhum sentido passível de ser explicado por noções como "realidade", "essência do real", "ponto de vista objetivo" e "a correspondência da linguagem da realidade". (RORTY, 2007, 137).

294

Vimos que os filósofos edificantes nos apresentam uma nova descrição do mundo ao ignorar os problemas tradicionais da filosofia. Edificam uma filosofia preocupada em compreender as relações contingenciais sem pretendê-las universais e eternas. A limitação temporal de cada geração lega a próxima aqueles problemas que já foram herdados de geração anteriores. O reconhecimento dessa limitação permite voltar-se para problemas mais imediatos, mas não menos importantes.

Muitos têm dificuldade de abandonar seu vocabulário final, alguns, simplesmente, não querem abandonar, mas o ironista reconhece que seu vocabulário está cheio de falhas e é extremamente limitado. Esse reconhecimento é o ponto de partida para a busca de um novo vocabulário. Para os ironistas, "vocabulário final" não significa "aquele que acaba com todas as dúvidas" ou "aquele que satisfaz nossos critérios de conclusividade, adequação ou otimização" (RORTY, 2007, 137).

Quando Rorty apresenta a metáfora do ironista ele pretende confrontar com o perfil do sujeito metafísico que acredita em essências eternas e imutáveis, pessoas que não encaram a contingência das suas próprias crenças e dos seus próprios desejos mais centrais. Diferente

do metafísico, que tem a certeza e a verdade para promover e propagar, o ironista se sente meio que perdido neste mundo:

O ironista passa o tempo preocupado com a possibilidade de se haver iniciado na tribo errada, de ter sido ensinado a jogar o jogo da linguagem incorreto. Preocupa-se com a possibilidade de que o processo de socialização que o transformou em um ser humano, ao lhe dar uma linguagem, tenha lhe dado a linguagem errada e, com isso, o tenha transformado no tipo errado de ser humano, mas não consegue fornecer um critério do erro (RORTY, 2007, 136).

O ironista está preocupado em compreender o mundo que lhe cerca com as limitações impostas pelo vocabulário que usa. O início da superação do vocabulário final é o reconhecimento dessas limitações, provocando uma inquietude algoz. Rorty propõem que essa superação nos torne seres humanos melhores. Malachowski reconhece a importância subversiva do termo ironista liberal, sobretudo, em virtude de esta postura filosófica enfrentar aqueles que vivem dos negócios da crueldade (2002).

A ironia no entendimento de Rorty deve encaminhar o interlocutor a questionar seu vocabulário que é confrontado pela redescrição. O vocabulário redescritivo está comprometido com a solidariedade. O grande desafio dessa proposição consiste na seguinte indagação: como seremos capazes de compartilhar nossas preocupações centrais com aqueles avessos a uma sociedade solidária e fraterna? Alguns são completamente alheios ao sofrimento e dor das pessoas, insensíveis às angústias humanas que levam a exploração e sofrimento.

A proposta do “vocabulário”, no qual podemos explicar o conhecimento humano, o progresso científico e a mudança cultural, não recorre à compreensão da linguagem como mediadora entre sujeito e significados, as palavras com característica não linguísticas.

A tradição representacionista da linguagem dá preferência ao uso de frases únicas no lugar de vocabulários, relaciona o fato à exatidão e se pronuncia por sentença. Contudo, a proposta de Rorty estabelece que o vocabulário molda nossa fala e comportamento. Por isso, proporcionar uma descrição adequada de nossa história intelectual e cultural, exige completo manejo para ser entendido.

Para o ironista, as buscas de um vocabulário final não estão fadadas a convergir. Para ele, frase como "por natureza, todos os homens têm o desejo de conhecer" ou "a verdade independe da mente humana" são simples chavões usados para inculcar o vocabulário final local, o senso comum do ocidente. Ele só é ironista na medida em

que seu próprio vocabulário final não contém essas ideias. Sua redescrição do que faz, ao buscar um vocabulário final melhor do que aquele que utiliza atualmente, é dominada por metáforas de criação, e não de descoberta, de diversificação e ineditismo, e não de convergência para o que estava presente antes. Ele pensa nos vocabulários finais como realizações poéticas, e não como frutos de uma investigação diligente, de acordo com critérios previamente formulados (RORTY, 2007, p. 139).

Diferente da tradição, não há um modelo preestabelecido de fatos e acontecimento, previamente racionalizados que justificam toda a realidade. O ironista reconhece a limitação própria do ser humano, a relação de causa e efeito perde força de necessariedade que impacta o entendimento humano.

3. O ironista liberal e a redescricao da política

Apresentamos o perfil do intelectual ironista que foi caracterizado como o pensador que assume a contingência de sua identidade, sabe-se periférico, adota para si um vocabulário que se materializa nas ações em defesa da solidariedade e contra as formas injustas de vida social. Agora, na redescrição filosófica, Rorty adentra o campo da política. Trata-se de um desdobramento natural da sua crítica à filosofia mentalista. A reflexão política realizada por Rorty considera essencial a ideia de se estabelecer uma comunidade que seja inclusiva em nível planetário. Trata-se de defender uma sociedade cuja premissa liberal nos livre das antigas e recentes autoimagens da filosofia.

O filósofo argumenta que de acordo com a razão iluminista, é possível identificar três pressupostos básicos do projeto moderno. Primeiro, a aposta na existência de um desejo universal pela verdade; segundo, a ideia de que a verdade é a correspondência com a realidade e terceiro, a noção de que esta última possui uma estrutura intrínseca. Para Rorty estas premissas só fazem sentido se forem articuladas a uma só, ou seja, “o interesse humano pela verdade oferece o motivo para criar uma comunidade includente” (RORTY, 2005, p. 104). Assim, o avanço e a disseminação das descobertas sobre a verdade, a ampliação do terreno comum partilhado, torna as sociedades mais tolerantes e solidárias. Os valores metafísicos de concepções supostamente verdadeiras e necessárias são substituídos por valores contingências, frutos da conversação e do entendimento das sociedades liberais.

Rorty pensa que o compartilhamento amplo de determinados valores e crenças, em prol da sustentação de patamares mínimos de justiça e tolerância, consubstancia uma das tarefas mais importantes a cargo da contemporaneidade. Entretanto, Rorty é cético em relação à adoção de princípios universalistas, nesses assuntos é preferível ser francamente etnocêntrico e confessar a impossibilidade deste feito, descartando-se a fantasia de ter acesso a um fictício mundo da razão e da universalidade (RORTY, 2005).

Ora, o que parece politicamente mais viável é a utilização de um argumento honestamente estruturado a partir de um ponto de vista contingente, buscando enfatizar aspectos da própria experiência histórica que pode se revelar valiosa quando estendidas ou traduzidas a outras culturas. Ou seja, essa postura é mais exequível do que apostar em postulações que aspiram encarnar, de algum modo "objetivo", as ideias de racionalidade ou da justiça, das quais outras sociedades seriam carentes, absoluta ou relativamente (Rorty, 2005).

No âmbito da política liberal o que se pode vislumbrar e até estimular é a formulação de um vocabulário que mostre, por exemplo, mulheres e homens com possibilidades de mais facilmente aproximar-se uns dos outros, inclusive os que são diferentes e a desafiarem-se reciprocamente em termos dos seus específicos comprometimentos axiológicos, aqui ou em outras sociedades, como sujeitos possuidores de experiências ou história instrutivas e inspiradoras para relatar. O que é bem diferente de alguém que presume "fazer um melhor uso de uma capacidade humana universal" (Rorty, 1994, p. 123-124).

A concepção liberal discutida por Rorty deve criar condições para o progresso moral, uma vez que este trata mais "da ampliação das fronteiras da nossa imaginação" do que da consequência de obedecermos mais estritamente "a um imperativo independente de contexto" (Rorty, 2005, p. 226). Rorty acredita ser possível ampliar os limites da nossa comunidade de justificação, alargando o contingente dos que podem ser considerados inclusos, aos quais devemos lealdade. Então, pode-se concluir que o neopragmatista considera que a sociedade fundada na diversidade precisa articular a lealdade com a justiça, de maneira que o parâmetro de expansão da liberdade seja o sentimento de comunidade.

Rorty entende que não há contradição entre essa perspectiva e o seu localismo, porquanto "dizer que devemos trabalhar com nossos olhos, que devemos ser etnocêntricos, é simplesmente dizer que crenças sugeridas por outra cultura devem ser testadas pela tentativa de tecê-las juntamente com crenças que já possuímos" (RORTY, 2005, p. 114).

Neste sentido, a sociedade que ele reivindica é a liberal utópica, ou seja, aquela capaz de receber a consciência da contingência enquanto desdobramento do Iluminismo. Nesse sentido, agregará novas forças positivas advindas deste processo revolucionário, sobretudo, a solidariedade.

A proposta liberal de Rorty visa superar as velhas preocupações metafísicas (substância x acidente, realidade x aparência, absoluto x relativo), por um modelo que entende a mudança como constante, inclusive a mudança nas diversas instituições humanas. Por isso é preciso estabelecer a condenação a crueldade como inferência primeira no processo de redescrição.

Há, portanto, duas diferenças entre o ironista liberal e o metafísico liberal. A primeira concerne ao sentido do que a redescrição pode fazer pelo liberalismo; a segunda, ao sentido da ligação entre a esperança pública e a ironia privada. A primeira diferença é que o ironista julga que as *únicas* redescrções que servem aos propósitos liberais são aquelas que respondem à pergunta “que é que humilha? ao passo que o metafísico também quer responder à pergunta “por que devo evitar humilhar? (RORTY, 2007, p.162).

Rorty com certeza está se referindo às formulações universalistas de uma ética da conversação, a exemplo daquela formulada por Habermas. Nesse sentido, ele apresenta o metafísico liberal como àquele que aspira que nosso desejo de sermos bons seja fomentado por um argumento que implique uma auto redescrição, no entanto, ainda considera uma essência humana comum, uma essência que seja algo mais do que a nossa capacidade compartilhada de sofrer humilhações. Ao contrário disto, o ironista liberal quer apenas que a probabilidade de sermos bons, de evitarmos humilhação do outro, sejam ampliadas pela redescrição. Ele acha que o reconhecimento de uma susceptibilidade comum à humilhação é o único vínculo social necessário. (RORTY, 2007, p.162).

Rorty argumenta que enquanto o metafísico liberal acha que o bom liberal tem o domínio de que algumas proposições cruciais são verdadeiras, o ironista liberal, ao contrário, acha que o bom liberal possui apenas o saber técnico especializado. Rorty prossegue afirmando que o primeiro pensa na cultura superior do liberalismo como centrada na teoria, enquanto o segundo vê esta cultura centrada na literatura, nas formas estéticas, ou seja, no sentido mais antigo e estreito da palavra, em peças, poemas e, sobretudo, em romances.

O metafísico liberal acha que a tarefa do intelectual é preservar e defender o liberalismo, respaldando-o com proposições verdadeiras sobre grandes temas, mas o ironista liberal acha que essa tarefa é aumentar nossa habilidade de reconhecer e descrever os diferentes tipos de pequenas coisas em que os indivíduos ou as comunidades centram suas fantasias e sua vida, portanto, ele quer observar os micros espaços políticos e conseqüentemente as contingências históricas e culturais (RORTY, 2007, p. 165).

O liberalismo rortiano se preocupa em evidenciar a contingência da linguagem, a contingência da individualidade e a contingência de toda comunidade humana como tal. Neste percurso, Rorty desenvolve uma temática ética envolvendo a redescrição deste novo sujeito cuja identidade de si mesmo se faz na contingência, na adoção de princípios fundamentais à vida democrática como os da não-indiferença e da solidariedade. Dessa maneira, a solidariedade é concebida como um desenvolvimento permanente para afastar a sociedade da crueldade promovida pela necessidade de satisfação de nossos desejos. A declaração de Rorty é muito ilustrativa quando afirma:

Parece bastante compatível com a afirmação de que estremecer de vergonha e indignação ante a morte desnecessária de uma criança - uma criança com quem não temos laços de família, tribo ou classe - é a mais alta forma de emoção que a humanidade atingiu, ao desenvolver as instituições sociais e políticas modernas (RORTY, 2007, 245).

A proposta de Rorty é que abandonemos a ideia de natureza humana e busquemos a realização de uma vida melhor, num esforço construtivo de nos tornarmos melhores do que somos. Para isso deve-se substituir a premissa universalista pela redescrição, pois não conseguiremos sair da linguagem usando juízos morais. Ou seja, o melhor é descrever nossas próprias experiências de modo alternativo, imaginativo, usando nosso vocabulário final como possibilidade de redescrever, de acessar sensibilidades, ressignificando e revendo nossas vidas e nossa identidade moral.

Portanto, Rorty se coloca contra todos os tipos de crueldade cometida contra qualquer ser humano, estendendo este termo para a crueldade contra todos os seres vivos (não-humanos). Somente a solidariedade permite a reaproximação da filosofia com a realidade histórica e social. O pensador não pode mais se restringir a conceitos e enunciados, precisa compreender o mundo ao seu redor com todos os instrumentos necessários de intervenção para

desenvolver uma sociedade com justiça social e o reconhecimento da pluralidade cultural como ponto de partida.

O ironista para Rorty deve emergir do solo de uma sociedade democrática. Portanto, quando o autor apresenta o perfil de um pensador como ironista ele se recusa a aceitar que este filósofo esteja comprometido com o conservadorismo social e com instituições anacrônicas do ponto de vista das conquistas e dos direitos adquiridos. Considerando este novo filósofo, Rorty articula a estratégia imaginativa dos pensadores revolucionários às contingências históricas da sociedade liberal. Dessa junção ele apresenta o vocabulário do que seria o ironista liberal, ou seja, aquele,

[...] fala sobre sociedade em termos dessa utopia liberal de equidade de oportunidade, e não possui um apoio filosófico como as leis da história, o declínio do ocidente ou a era do niilismo, ele está em posição de ser o que chamo de ironista. Um ironista é alguém que diz que uma utopia liberal não é algo que expressa à essência da natureza humana e da história. A vontade de Deus, mas é simplesmente a melhor ideia que as pessoas tiveram sobre o objeto para o qual trabalham. O ironismo, nesse contexto, significa algo próximo ao antifundacionalismo (RORTY, 2006, p.43).

300

Conforme Fávero (2014) Rorty compreende o filósofo como uma espécie de trabalhador braçal ou profeta, isto é, alguém capaz de mesclar a tarefa de limpar “certos resíduos” do passado e anunciar propostas futuras. Tal papel é semelhante ao que foi descrito por Bacon e Descartes, quando associavam o desejo de livrar-se de resíduos aristotélicos e incorporaram visões utópicas do futuro.

Para Rorty, é preciso que os filósofos parem de se preocupar com a autonomia da filosofia, pois isto significa, entre outras coisas, parar de querer estabelecer linhas muito claras para distinguir questões filosóficas de questões políticas, religiosas, estéticas ou econômicas (2000, p. 135). Com isso, a preocupação deixa de ser relativa aos temas da demarcação da filosofia. Por isso, não há mais lugar para a ideia de manter a filosofia num estado de pureza, ou de tratá-la como se fosse uma disciplina no topo da hierarquia disciplinar, mas o trabalho do pensamento seria o de construir pontes entre as nações e de tomar iniciativas cosmopolitas.

Para que isso ocorra, diz Rorty, os professores de filosofia precisam encontrar uma maneira de evitar três grandes tentações: “o anseio revolucionário de ver a filosofia como um agente de mudança, ao invés de vê-la como um agente de reconciliação; o anseio escolástico de confinar-se às fronteiras disciplinares; e o

anseio chauvinista” (RORTY, 2000, p. 138). Tais tentações serão evitadas se adotarmos a concepção que Dewey tinha do papel e da função dos filósofos, a saber, “um trabalho de reconciliação do velho com o novo, e de nossa função profissional como sendo a de servir de intermediários honestos entre gerações, entre áreas de atividade cultural e entre tradições” (RORTY, 2000, p. 138).

O papel dos filósofos nessa redescrição assume uma espécie de cosmopolitismo multicultural e heterogêneo. O cosmopolitismo pensado por Rorty se associa a imagem de uma democracia planetária, uma sociedade na qual a tortura ou o fechamento de uma universidade ou um jornal nos causarão tanta revolta se acontecerem tanto do outro lado do mundo quanto em nosso país (RORTY, 2000, p. 139).

Os filósofos, para Rorty, não estarão produzindo sistemas e doutrinas, não estarão na vanguarda dessa utopia, mas ocuparão um papel periférico, menor, porém muito mais útil na sua criação. Farão o papel de mediadores entre a linguagem igualitária e as linguagens explicitamente discriminatórias de muitas tradições culturais diferentes. Trata-se, enfim, de uma função de persuadir homens e mulheres para que se tornem livres. Sendo assim, a grande função dos filósofos, segundo Rorty, é serem defensores da democracia.

Considerações Finais

Concluimos que o ironista é o pensador que se reconhece no âmbito da historicidade, sabe-se linguístico e prefere ser vistos como parceiro da *conversa*ção em que a sabedoria é pensada, não como argumentação, mas como amor, e cuja realização não consiste em encontrar o vocabulário correto para apresentar a essência, mas postular uma sabedoria prática necessária para participar de uma conversa

ção. O ironista adentra o campo da ética e da política sem pretensão de universalidade, para tanto um dos valores fundamentais do ironista é a capacidade de não-indiferença em relação ao sofrimento e a dor dos seres humanos, sejam eles próximos ou não. Rorty insiste que todos os filósofos deveriam continuar a grande conversa

Por fim, Rorty pensa que o compartilhamento amplo de determinados valores e crenças, em prol da sustentação de patamares mínimos de justiça e tolerância, consubstancia uma das tarefas mais importantes da atuação do filósofo na contemporaneidade.

Referências:

CARVALHO FILHO, A. Sensibilidade, solidariedade, autocriação privada. Rorty e a literatura. In: **Redescrições**. Ano I, Número Especial: Memória do I Colóquio Internacional Richard Rorty, 2009. p. 2. Disponível em:<http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/memoria/aldir.pdf>

CARVALHO FILHO, A.. A. A fraternidade, depois dos anos sombrios. A redescrição rortyana de uma consigna esquecida. IN: **Panoramas do neopragmatismo rortyano para 'anos sombrios'**, Congresso Internacional "Revisitar Richard Rorty" com Robert Brandom, 2017.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FÁVERO, Altair Alberto e TONIETO, Carina. O papel da filosofia na perspectiva de Richard Rorty: da epistemologia à hermenêutica. São Leopoldo, **Revista Controvérsia**. v. 10, n. 3, p. 143-149, set.-dez. 2014.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Uma nova agenda para a filosofia. In: **Pragmatismo e política**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JAMES, William. **Ensaio do empirismo radical**. Trad. P. R. Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KANT, Immanuel. **A crítica da razão pura**. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

MALACHOWSKI, Alan. **Richard Rorty**. New Jersey: Princeton University Press, 2002. (Philosophy Now).

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. **Dewey e Rorty: da metafísica empírica à metafísica da cultura**. Teresina: EDUFPI, 2014.

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. Richard Rorty e seu Herói Filosófico: John Dewey. In: LIMA e ARAÚJO NETO (Org.). **Filosofia prática, epistemologia e hermenêutica**. Porto Alegre: Editora Fi, 2016, v. 01, p. 346-376.

OLIVEIRA, Manfredo A. **Filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Loyola, 1995.

PINTO, Paulo Roberto Margutti e MAGRO, Cristina (orgs.). **Filosofia analítica, pragmatismo e ciência**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

RAMBERG, Bjorn T. Rorty e os instrumentos da filosofia. In: PINTO, Paulo Roberto Margutti e MAGRO, Cristina (orgs.). **Filosofia analítica, pragmatismo e ciência**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p. 82-119.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

RORTY, Richard. **A filosofia e o futuro**. In: MAGRO, C.; PEREIRA, A. M. (Orgs.) *Pragmatismo: a filosofia da criação e da mudança*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. p. 125.

_____. **Consequências do pragmatismo**. Lisboa, editora Instituto Piaget, 1982.

_____. **Contingência, ironia e solidariedade**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Objetivismo, relativismo e verdade**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997

_____. **Pragmatismo e política** Trad. Paulo Ghiraldelli Junior.; revisão de tradução: Adriana de Oliveira. São Paulo: Martins, 2005.

_____. **Philosophy and social hope**. NewYork: Penguin Books.1999.

RYLE; QUINE. et al. **Ensaio**. Trad. Baltasar Barbosa Filho (et al). São Paulo: Abril cultural, 1985.

SHKLAR, Judith. O liberalismo do medo. In: **Pensamento Político e Pensadores Políticos**. Chicago: Chicago University Press, 1998.

SOUSA, José Elielton de. Ironismo e tradição em Richard Rorty. **Redescrições**, v. 3, p. 1-10, 2009.

TOLEDO JR, J.E.C de. **Linguagem, contexto e razão**. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo. 2008

TOLEDO JR, J.E.C. **Richard Rorty e a emergência da filosofia pós-analítica: transformações institucionais e mudança intelectual na filosofia profissional norte-americana contemporânea.** Campinas – UNICAMP, 2015 (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo. 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas.** Trad. José Carlos Bruni. 3 ed. São Paulo: Abril cultural, 1984.

SAUL KRIPKE: A CRÍTICA À TEORIA DESCRITIVISTA DOS NOMES PRÓPRIOS

Daniel Artur Emídio Branco¹

Resumo:

Este artigo almeja estudar a crítica do filósofo Saul Kripke à Teoria Descritivista dos Nomes Próprios. O artigo contém quatro seções. A primeira seção investigará a relação entre a Teoria Descritivista dos Nomes Próprios e a ideia de designadores rígidos. A segunda seção tratará do diálogo direto e indireto entre diferentes autores e a crítica kripkeana. A terceira seção estudará a lógica e a semântica de Kripke. A quarta e última seção investigará a interpretação kripkeana de Wittgenstein, assim como a relação entre a teoria dos nomes e o Paradoxo Cético.

Palavras-Chave: Descritivismo. Designador. Nome. Rigidez. Semântica.

SAUL KRIPKE: THE CRITIQUE OF THE DESCRIPTIVIST THEORY OF PROPER NAMES

Abstract:

This paper studies a critique of the philosopher Saul Kripke to the Descriptive Theory of Names. The paper has four sections. The first section investigates the relationship between the Descriptive Theory of Names and the idea of rigid designators. The second section deals with direct and indirect dialogue between different authors and Kripkean critique. The third section studies Kripke's logic and semantics. The fourth and final section investigates Kripkean interpretation of Wittgenstein, as well as the relationship between the theory of names and the Skeptical Paradox.

Keywords: Descriptivism. Designator. Name. Rigidity. Semantics.

Introdução

Este artigo tem a intenção de investigar a crítica de Kripke à Teoria Descritivista dos Nomes Próprios. Para tanto, serão elaboradas quatro seções. A primeira, falará dos primeiros autores a defenderem essa teoria, relacionando-os à crítica de Kripke. Ainda investigará a noção kripkeana de “designadores rígidos”. A segunda seção estudará autores que direta ou indiretamente dialogam com Kripke. A terceira seção falará dos aspectos centrais da lógica e da semântica kripkeanas. A quarta e última seção investigará a interpretação que Kripke empreende de Wittgenstein, bem como a relação entre o Paradoxo do Cético e os nomes.

¹ Pós-doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN) e diplomado em Especialização em História do Brasil pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA). E-mail: darturemidio-26@hotmail.com.

1. A Teoria Descritivista dos Nomes Próprios e os Designadores Rígidos

Saul Kripke, filósofo americano, desafia a Teoria Descritivista dos Nomes Próprios, que de um modo ou de outro também inclui os primeiros proponentes da filosofia analítica, como Gottlob Frege, Bertrand Russell e o Primeiro Wittgenstein, além de autores como John Searle. A Teoria Descritivista dos Nomes Próprios defende que os nomes próprios são descritivos ou sinônimos de descrição (mais precisamente de descrições definidas). A referência de um nome, portanto, não estaria fora dele (separada), mas seria expressada pelo nome mesmo. Mesmo que seja considerada um conjunto de descrições (as descrições cluster), ela, a referência, estaria associada a um nome próprio. Kripke rejeita todas as expressões dessa visão. Ele propõe a ideia de designador rígido - embora não se queira dizer com isso que ele inventou este conceito. De acordo com Cícero Barroso, a tese dos designadores rígidos “é apresentada já no prefácio de *Naming and Necessity* e assevera que quando um nome próprio ‘n’ refere um objeto b no mundo atual, ‘n’ refere bem todos os mundos possíveis em que b existe” (BARROSO, 2012, p. 110). Como dito, na ideia de designador rígido Kripke o nome indicaria um mesmo objeto em todos os mundos possíveis - – mesmo que isso possa ser interpretado como um argumento mais semântico que metafísico. Isso se difere da teoria contrafactual de David Lewis-Robert Stalneck. Lewis, por exemplo, defende que todos os mundos possíveis existem - realismo modal - e que para a sentenças como “eu não chutei e o nosso time perdeu” o contrafactual “se eu tivesse chutado, o nosso time teria vencido” é verdadeiro porque em um mundo possível eu fiz o chute e o nosso time ganhou.

Enquanto Russell pudesse pensar que as sentenças “Bismarck foi um político cruel” e “o primeiro chanceler do Império Germânico foi cruel” denotassem a mesma coisa, Kripke nega (pelo menos nega que sempre denotem a mesma coisa). Ora, em algum mundo possível “o primeiro chanceler do Império Germânico” pode não ser Bismarck. Outros exemplos dados por Kripke para tratar da designação rígida são os dos termos água e H₂O (KRIPKE, 2001, p. 128), a relação entre o nome Richard Nixon e o termo “o homem que venceu a eleição de 1968” (IBIDEM, 2001, p. 40) e a relação entre os nomes Hesperus e Phosphorus (IBIDEM, 2001, pp.20-21). Todos estão na obra *Naming and Necessity*. No primeiro exemplo, Kripke propõe que se a condição da água ser água é ela ser também H₂O, então em todos os mundos possíveis água e H₂O se equivalem. Aqui tem-se um caso em que termos para elementos naturais são tratados como designadores

rígidos. No segundo exemplo, o mesmo não acontece. “Richard Nixon” não equivale a “o homem que venceu a eleição de 1968” em qualquer mundo possível. Não há uma identidade necessária entre ambos. O terceiro exemplo é bastante curioso. Hesperus e Phosphorus designam o mesmo planeta: Vênus. Entretanto, anteriormente pensava-se que Hesperus, a Estrela Vespertina, tinha um referente diferente de Phosphorus, a Estrela Matutina. Neste caso, não se chegou a ideia de que ambos têm o mesmo referente a priori, mas, sim, a posteriori.

Tratando da ideia de necessidade a posteriori em Kripke, Soames explica uma importante distinção kripkeana a ela associada: a distinção entre mundos concebivelmente possíveis e mundos realmente possíveis. Soames afirma: “[Para Kripke], Estados-do-mundo metafisicamente possíveis são formas maximamente completas de como o universo concreto real poderia ter sido [...] Estados-do-mundo epistemicamente possíveis são formas maximamente completas em que se poderia conceber o universo” (SOAMES, 2013, p.163).

Em *Reference and Existence*, Kripke discorre sobre a relação entre Clark Kent e Super-homem, como segue:

O Super-homem que se disfarça como Clark Kent pode ser verdadeiro e o Clark Kent que se disfarça de Super-homem falso. O Super-homem é sua verdadeira identidade: ele está apenas se disfarçando de um repórter comum e educado. Então, Super-homem “aparece como” Clark Kent em um sentido em que Clark Kent não “aparece” como Super-homem: isso é verdade. Mas isso não mostra que Clark Kent não é o Super-Homem: apenas mostra que “a aparece como b” é uma espécie de relação intensiva e opaca [...] que uma entidade pode ter consigo mesma (KRIPKE, 2013, p. 92).

Grosso modo, Kripke propõe em *A Puzzle About Belief* um enigma no qual Pierre, um francês que nunca foi à Inglaterra e que não sabe uma só palavra em inglês, acredita que “Londres est jolie”. Com essa sentença ele quer dizer “Londres é bonita (London is pretty)”. Porém, por vicissitudes da vida, Pierre vai morar numa parte não atrativa de Londres. Lá os moradores usam (também para este lado da cidade) a palavra “Londres (London)”. Após essa experiência negativa, Pierre não está mais inclinado a assentir com a sentença “Londres é bonita (London is pretty)”, pois para ele agora “Londres não é bonita (London is not pretty)”. Entretanto, essa mudança não desfaz o fato de que para ele “Londres est Jolie”. O que ele chama de “Londres (London)” é apenas uma parte feia da cidade, e não aquilo que Pierre entende por “Londres” na sentença “Londres est Jolie” (IBIDEM, 2011, pp. 143-144).

Associado à essa ilustração da descoberta a posteriori em Kripke (presente nos casos de Hesperus e Phosphorus, London is not pretty etc.) está o seu conceito de Teoria Causal dos Nomes. Para ele, os nomes são dados como um batismo e são designados mediante uma cadeia causal, como bem se explica em *Naming and Necessity*. No seu exemplo explicativo dessa cadeia causal, Kripke propõe que se pense no nascimento de um bebê. Os pais do bebê o batizam com um determinado nome (pense-se em um nome próprio específico: João, Maria etc.). Esse é o chamado batismo inicial. A família então passa a relacionar o nome específico à criança. Porque nem todos conseguem fazer isso, por serem desconhecidos da família e não conhecerem a criança, Kripke busca demonstrar que a designação se dá mediante uma cadeia causal que passa pelos observadores originais, pais, família, pelo bebê etc. Agora o batismo inicial foi transmitido por uma cadeia causal. Alguém no fim dessa cadeia, embora não tenha estado na ocasião em que nome foi escolhido para o bebê, pode aprender com um observador original e, assim, passar a usar o nome específico da criança com a mesma intenção que os pais dela e os seus familiares (IBIDEM, 2001, pp. 91-92). Um caso desses, supondo que o nome da criança (se for brasileira) seja João, Maria etc., é possível. Kripke, porém, sustenta que o nomear um pet aardvark de Napoleão dificultaria a transmissão do batismo inicial pela corrente causal, pois a associação entre “Napoleão” (nome de um líder francês famoso), “pet” (animal), “aardvark”, etc., tornaria mais complexo o estabelecimento dessa cadeia causal entre os familiares.

308

2. Autores que dialogam, direta ou indiretamente, com a perspectiva de Kripke

Voltando ao exemplo da relação natural entre água e H₂O, faz-se pertinente apresentar os experimentos propostos por Hillary Putnam e por Donald Davidson, que também tratam, ou dessa relação, ou de uma ideia semelhante. O experimento de Putnam é o seguinte: suponha-se que em algum do universo exista um planeta igual em tudo à Terra. Suponha-se também que exista nesse planeta um líquido igual à água, com exceção dos componentes químicos, que, ao invés de serem H₂O, são chamados de XYZ. Em português, tanto quem está na Terra como na “Terra Gêmea” olham para o líquido e o chamam de água, embora um seja H₂O e o outro, XYZ. Tem-se, pois, o fato de que, do ponto de vista externo, a experiência de ambos é idêntica. Entretanto, como fica a questão da intencionalidade? Se XYZ e H₂O não são a mesma coisa como se pode afirmar que

há um mesmo referente e a mesma intencionalidade aí? Se XYZ e H₂O são iguais apenas externamente, mas não designam estrutural e internamente a mesma coisa, a intencionalidade presente em que pensa “XYZ” não podem ser a mesma daquela existente em que pensa “H₂O”. Não é isso que se deve inferir dessa questão? Por isso, esse experimento de Putnam ficou conhecido por expressar um conceito chamado de externalismo semântico.

O experimento de Donald Davidson consiste no seguinte: suponha-se que um homem, Davidson, caminha por um pântano e é atingido e morto por um relâmpago, enquanto, simultaneamente, outro raio, próximo dali, ordena acidentalmente um conjunto de moléculas de um modo tal que elas formam um ser que “toma o lugar” de Davidson, isto é, que tem a mesma forma que Davidson tinha, incluindo a mesma estrutura cerebral. Esse ser, ao sair do pântano, irá tomar todas as posições acadêmicas, fraternais e familiares que Davidson possuía. Todavia esse ser é “o homem do pântano”, e não Davidson. Ele não teria experiência de nada do que iria conhecer ao sair do pântano. Poderiam os enunciados do “homem do pântano” se referir a coisas particulares? Mesmo que ele fosse idêntico a Davidson, as referências para os seus enunciados seriam as mesmas de Davidson? A resposta negativa é a mais prudente.

O experimento mental de Davidson, assim como o do Hillary Putnam, tem sido interpretado como que invocando o conceito de externalismo semântico (outro pensador associado a uma ideia externalista é o filósofo anti-individualista Tyler Burge). Assim como esses dois, Kripke foi associado ao externalismo semântico, pelo menos o seu exemplo da identidade entre água e H₂O é visto como aproximado do exemplo de Davidson e da ideia de Putnam. Entretanto, diferentemente dos experimentos de Putnam e de Davidson, quando Kripke sugere que “se” a “condição” para água ser água é que ela é H₂O ele está dando um exemplo de identidade absoluta entre nome e referência. Isso não é uma questão de puro externalismo. A rigidez do nome “água” para designar H₂O envolve os aspectos natural e real desses componentes, não apenas equivalências semânticas externas (água teria que ser H₂O “estrutural” e “internamente”, não apenas exteriormente). O conceito de designador rígido de Kripke, assim, vai além da ideia expressada pelos experimentos de Putnam e Davidson.

Quanto à crítica kripkeana à teoria de identidade tipo-tipo de Place e Smart, Domingos Faria elucida:

Os teóricos da identidade tipo-tipo, como Place ou Smart, quando afirmam que “a consciência é um processo que ocorre no cérebro” ou que “as sensações são processos cerebrais” estão a sustentar a seguinte tese: certos tipos de estados mentais são idênticos a certos tipos de estados cerebrais [...] ao contrário daquilo que os teóricos da identidade tipo-tipo alegam, Kripke defende que se há identidade, então a identidade é necessária [...] se é contingente que a dor seja a estimulação das fibras C (como supõem Place e Smart), então temos de admitir que não há qualquer identidade. Deste modo, a teoria da identidade tipo-tipo não seria uma boa resposta ao problema mente-corpo (FARIA, 2014, pp.112-113).

Oportuna também é a lembrança da relação de Kripke com o pensamento de Robert Brandom, para quem “a neve é branca” pode funcionar anaforicamente, isto é, quando um operador de verdade (WANDERER, 2014, p. 180) funciona como o nome da sentença (antecedente) do qual se infere a seguinte (BRANDOM, 1994, p. 606-607), ou ainda, quando “‘a neve é branca’ é verdadeiro” não diz respeito a uma correspondência entre o objeto linguístico e um objeto não linguístico, mas, sim, a um tornar explícito um compromisso (anafórico) com o iniciador anafórico “a neve é branca” (TURBANTI, 2017, p. 91. Sob a influência de Richard Rorty e David Lewis, Brandom desenvolveu as ideias de holismo semântico, de negação determinada e de salto do entendimento à razão (BAVARESCO, 2012, pp. 11-16). Ele faz uma espécie de intersecção entre o pensamento hegeliano e a Filosofia Analítica, destacando também o inferencialismo e o pragmatismo, criticando o rigor eu-nós, eu-tu, dos scorekeeping deônticos. Na filosofia brandomiana há “três conceitos metodológicos: (i) o movimento inferencial do conceito; (ii) a dialética entre o todo e as partes; e (iii) a negação determinada e a contradição como o núcleo do sistema hegeliano” (IBIDEM, 2012, p. 16). No primeiro, “o Ser do conceito encontra [...] o jogo prático em que há a passagem entre atores sociais” (IBIDEM, 2012, p.17). No segundo, (“a Essência do conceito realiza-se na mediação do processo de reconhecimento” (IBIDEM, 2012, p.17). No terceiro, “o Conceito em si realiza, no desenvolvimento de relações inferenciais nos conteúdos assertivos expressos por sentenças nas práticas de estatutos normativos” (IBIDEM, 2012, p.17).

Em Brandom, “conhecimento absoluto é o movimento da consciência no qual as partes que são o sujeito e o objeto supressumem sua contradição como um jogo do todo e das partes [...] a ideia absoluta é o desenvolvimento da ideia lógica no todo dos conceitos [...] é a unidade do Ser e da Essência (Lógica Objetiva) e do Conceito (Lógica Subjetiva)” (IBIDEM, 2012, pp. 17-18), então “(iii) o espírito absoluto são os três silogismos lógicos entre três figuras diferentes: (1) Lógica - Natureza – Espírito; (2) Natureza – Espírito – Lógica; e (3) Espírito - Lógica – Natureza” (IBIDEM, 2012, p. 18). A “supressunção

(Aufhebung) [...] envolve a sequência dialética: (1) afirmação; (2) negação; e (3) negação da negação = afirmação de algo novo” (IBIDEM, 2012, p. 19).

Sobre importância de Kripke, Brandom pontua “o desenvolvimento seminal de Kripke sobre a semântica dos mundos possíveis para o conjunto das lógicas modais de C. I. Lewis, o emprego desse aparato para fornecer uma semântica intensional para uma série de expressões não-lógicas, e as sequelas do tratamento de Kripke aos nomes próprios, em Naming and Necessity” (BRANDOM, 2011, p. 85). E ainda: “resta-nos ainda realizar uma reconciliação e síntese entre a abordagem de modalidade feita por Kripke-Kaplan-Stalnaker-Lewis (David) e a abordagem feita por Kant-Hegel-Sellars” (IBIDEM, 2011, p. 86). Apesar das diferenças entre eles, Brandom reconhece que a importância de Kripke para os seus insights “hegelianos” na Filosofia Analítica – vale lembrar que o idealismo de F. A. Bradley chegou a influenciar Russell, mas posteriormente foi criticado por ele. Decerto, a negação kripkeana da identidade entre os nomes próprios e a referência, tal como queriam Frege e Russell, é um fator real para tais novos insights na Filosofia anglo-saxã, ainda que não sejam propriamente “hegelianos”.

O Princípio de Russell, de Gareth Evans, segundo o qual uma pessoa não pode estar pensando sobre um objeto a menos que ele saiba que está pensando sobre o objeto (e isso tem que ser de um modo não trivial) também estão, de certa forma, relacionadas à crítica de Kripke à Teoria Descritivista dos Nomes Próprios. Já quanto à Teoria Deflacionária da Verdade, interessante é o debate gerado em torno dessa teoria. Strawson, com Ramsay – que também é conhecido pela teoria da redundância-, defende a teoria performativa da verdade. Brandom também tem sido associado ao prosentencialismo.

Também para Strawson (a relação entre os sortais e universais) a metafísica descritivista busca descrever a estrutura do pensamento, enquanto a metafísica revisionista busca revisar ideias inadequadas. É possível ter-se significado sem referência. Uma locução pode ter significado e, ao mesmo tempo, não se referir a nada, como acontece nas fábulas (ALMEIDA, 2011, p.3). Já Keith Donnellan faz distinção entre descrições definidas e descrições atributivas. Um trabalho mais profundo sobre a relação das ideias desses autores e a crítica empreendida por Kripke, bem como com a noção de designadores rígidos, faz-se importante.

Em *A Puzzle About Belief*, Kripke critica a posição não descritivista de Stuart Mill a respeito dos nomes próprios. Mill, diferentemente de Frege, não relacionava a conotação aos nomes próprios, mas apenas denotação. Semelhante a crítica de Frege a

Mill (“Cícero é Cícero”, “Cícero é Túlio”, “Frege acredita que Cícero é Túlio”, Frege acredita que Cícero é Túlio”, “Frege não acredita que Cícero é Túlio”), Kripke não reconhece a redução do nome à denotação: “segundo Mill, um nome próprio é, por assim dizer, simplesmente um nome. Refere-se simplesmente ao seu portador e não possui outra função linguística” (KRIPKE, 2011, p. 126). Ele acrescenta:

Se uma estrita visão milliana estiver correta, e a função linguística de um nome próprio estiver completamente esgotada pelo fato de nomear seu portador, parece que nomes próprios da mesma coisa são intercambiáveis em todos os lugares, não apenas *salva veritate*, mas até *salva significatione*: a proposição expressa por uma sentença deve permanecer a mesma, independentemente do nome do objeto que ela usa. É claro que isso não será verdade se os nomes forem 'mencionados' em vez de 'usados': "Cícero' tem seis letras" difere de "Túlio' tem seis letras" [...] Se Mill está completamente certo, não apenas “Cícero era preguiçoso” deveria ter o mesmo valor de verdade de “Túlio era preguiçoso”, mas as duas frases deveriam expressar a mesma proposição, ter o mesmo conteúdo. Da mesma forma, "Cícero admirava Túlio", "Túlio admirava Cícero", "Cícero admirava Cícero" e "Túlio admirava Túlio", deveriam ser quatro maneiras de dizer a mesma coisa (IBIDEM, 2011, p.127).

3. Lógica e semântica kripkeanas

A definição da semântica de Kripke para a lógica proposicional é a seguinte: “Assuma-se que a fórmula F tenha sido construída com fórmulas ‘atômicas’ B_1, B_2, \dots, B_n usando apenas conectivos proposicionais. Em vez de considerarmos valores de verdade F para todas as possíveis tuplas de valores de verdade de B_1, B_2, \dots, B_n , consideremos o comportamento de F em todos os cenários possíveis de Kripke” (DETLOVS, 2012, p. 160). Pois bem, “cada cenário s é um triplo (b, \leq, t) dos seguintes objetos. Primeiro, b é um conjunto finito de objetos chamados nós (ou estados) [...] Daí o segundo membro \leq é uma relação de ordenação parcial entre os nós, isto é, para todos $x, y, z \in b$: $x \leq y \rightarrow (y \leq z \rightarrow x \leq z)$ (transitividade)” (IBIDEM, 2012, pp. 160-161). Já o “terceiro membro t do triplo é uma função (t significa ‘verdadeiro’). Se associa com cada nó x um conjunto ‘crescente’ $t(x)$ de fórmulas ‘atômicas’, isto é, um subconjunto de $\{B_1, B_2, \dots, B_n\}$ de modo que, para todos os $x, y \in b$: $x \leq y \rightarrow t(x) \subseteq t(y)$ ” (IBIDEM, 2012, p.161).

Em *A Completeness Theorem in Modal Logic*, Kripke buscou “afirmar e provar um teorema de completude para o sistema S5 de [1], complementado por quantificadores de primeira ordem e o sinal de igualdade” (KRIPKE, 1959, p. 1). Esses

sistemas são complementados “pelos seguintes esquemas de axiomas e regras de inferência

$$A1: \Box A \supset A$$

$$A2: \sim \Box A \supset \sim \Box \sim \Box A$$

$$A3: \Box(A \supset B). \supset. \Box A \supset \Box B$$

R1. Se $\vdash A$ e $\vdash A \supset B$, então $\vdash B$

R2. Se $\vdash A$, então $\vdash \Box A$ ” (KRIPKE, 1959, p.1).

Sobre o modelo de lógica intuicionista de Kripke, Burgess afirma: “esse modelo $M = (X, a, R, V)$ consiste em um conjunto X de índices, um índice distinto a , uma relação binária reflexiva e transitiva R e uma avaliação V com a propriedade especial chamada hereditária, o que significa que se A é um átomo e se $V(x)(A) = T$ e se xRy , então $V(y)(A) = T$ ” (BERGER, 2011, s/p). Para a definição de verdade em Kripke, Burgess apresenta o seguinte modelo:

- “(0) Para atômico A , A é verdadeiro em x em M se $V(x)(A) = T$
- (1) $\neg A$ é verdadeiro x em M se para qualquer y com xRy , A não é verdadeiro em y em M
- (2) $A \& B$ é verdadeiro em x em M se A é verdadeiro em x em M ou B é verdadeiro x em M
- (3) $A \Box B$ é verdadeiro em x em M se A é verdadeiro em x em M ou B é verdadeiro em x em M
- (4) $A \Box B$ é verdadeiro em x em M se para qualquer y com xRy , se A é verdadeiro em y e, M , então B é verdadeiro em y em M ” (IBIDEM, 2011, s/p).

4. O Wittgenstein kripkeano ou o kripkenstein: o Paradoxo do Cético

Outra faceta importante do pensamento kripkeano é a sua interpretação do Segundo Wittgenstein. Kripke propõe que no livro *Investigações Filosóficas* está contido um Paradoxo Cético: “Wittgenstein inventou uma nova forma de ceticismo” (KRIPKE,

1982, p.60). Não é que Wittgenstein tenha defendido uma “teoria” sobre o ceticismo, mas que o seu escrito conduz a essa interpretação. Assim, a leitura que o autor americano faz de *Investigações Filosóficas* é ousada e peculiar. A singularidade da interpretação kripkeana de Wittgenstein ganhou a alcunha de “kripkenstein”. Essa interpretação, entretanto, mostra-se plausível, pois de fato o “paradoxo wittgensteiniano” e o estudo da linguagem privada empreendido por Wittgenstein parecem levar a uma espécie de ceticismo.

No entender kripkeano, o “paradoxo wittgensteiniano” já ocorre no parágrafo 202 de *Investigações Filosóficas*. É que o argumento da linguagem privada está presente nesse parágrafo, antes do parágrafo 243, e ele deve nortear a interpretações dos parágrafos seguintes que tratam do mesmo argumento da linguagem privada:

Na minha opinião, o verdadeiro "argumento da linguagem privada" pode ser encontrado nas seções anteriores ao §243. De fato, no §202 a conclusão já está declarada explicitamente: "Portanto, não é possível obedecer a uma regra 'em particular': caso contrário, pensar que alguém estava obedecendo a uma regra seria a mesma coisa que obedecê-la." Eu não acho que Wittgenstein aqui pensou em si mesmo como antecipando uma discussão que ele iria empreender em maiores detalhes mais tarde. Pelo contrário, as considerações cruciais estão todas contidas na discussão que antecede a conclusão declarada no §202. As seções a seguir ao §243 devem ser lidas à luz da discussão anterior; por mais difíceis que sejam, elas são menos propensas a serem entendidas se forem lidas isoladamente (IBIDEM, 1982, p. 3).

314

Kripke fala então sobre a questão das regras aplicadas à tautologia matemática e ao sinal de “+” e ao conceito de “mais”:

Suponhamos, por exemplo, que '68 + 57' seja um cálculo que eu nunca fiz antes [...] Realizo o cálculo, obtendo, é claro, a resposta '125'. Estou confiante, talvez depois de verificar meu trabalho, que '125' seja a resposta correta. Está correto tanto no sentido aritmético que 125 é a soma de 68 e 57, quanto no sentido metalinguístico que 'mais' [...] denotava uma função que, quando aplicada aos números que chamei '68' e '57', produz o valor 125. Agora, suponha que eu encontre um cético bizarro. Esse cético questiona minha certeza sobre minha resposta, no que acabei de chamar de sentido "metalinguístico". Talvez, ele sugere [...] a resposta que pretendia para '68 + 57' deveria ter sido '5' ! (IBIDEM, 1982, p. 8).

Ele continua:

talvez no passado eu tenha usado 'mais' e '+' para denotar uma função que chamarei de 'quus' [...] [que defino] por:

$$\begin{aligned} x \oplus y &= x + y, & \text{if } x, y < 57 \\ x \oplus y &= 5, & \text{otherwise.} \end{aligned}$$

Quem pode dizer que essa não é a função que anteriormente se entende por '+'? [...] o problema não é "Como eu sei que 68 mais 57 é 125?", o que deve ser respondido com um cálculo aritmético, mas sim "Como eu sei que '68 mais 57', como eu quis dizer 'mais' no passado, deve denotar 125?" Se a palavra 'mais', como a usei no passado, denotava a função quus, não a função mais [...] então minha intenção passada era tal que, pedido o valor de '68 mais 57', eu deveria responder '5' (IBIDEM, 1982, pp. 8-9-12).

A interpretação kripkeana de Wittgenstein também funciona como crítica a Teoria Descritivista dos Nomes Próprios. Não há descritivismo no Paradoxo do Cético. Mas alguns discordam dessa interpretação kripkeana. Entre eles, está John McDowell, que, com o seu realismo de propriedade secundário influenciado pelo conceito de “mito do dado”, de Sellars, e por Hegel, critica a teorização de Kripke sobre o ceticismo em Wittgenstein, afirmando que ele conflita com a hostilidade wittgensteiniana para com a teorização filosófica (THORNTHON, 2014, p. 36).

Conclusão

Este artigo se conclui pela observação de que a crítica de Kripke à Teoria dos Nomes Próprios é pertinente. A noção de designadores rígidos ainda precisa ser melhor desenvolvida e, com ela, a clareza semântica. É plausível a leitura que Kripke faz do Segundo Wittgenstein.

Sem dúvidas, a considerável soma de autores contemporâneos que dialogam direta ou indiretamente com o pensamento kripkeano não é um acidente de percurso, mas fruto de um trabalho atual e relevante do autor americano.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Jones. **O conceito de referência na obra de P.F. Strawson e S. Kripke e a teoria contratual da referência na semiótica de Umberto Eco.** XII Congresso Internacional da ABRALIC Centro, Centros – Ética, Estética, Curitiba: UFPR, 2011.

BARROSO, Cícero. **A crítica de Kripke às teorias descritivistas de nomeação.** Recife: Perspectiva Filosófica, v. II, n. 38, ago./dez. 2012.

BAVARESCO, Agemir; CARMO, Juliano do. **A Pragmática Normativa de Robert Brandom.** Porto Alegre: IX SAPPFIL PUCRS ISSN 2237-2539, 2012.

BERGER, Alan. **Saul Kripke - Kripke Models.** UK: Cambridge University Press, UK, 2011.

BRANDOM, Robert. **Hegel e Filosofia Analítica**. Porto Alegre: Veritas, v. 56, n. 1, jan./abr., 2011, p. 78-94.

_____, Robert. **Making it Explicit. Reasoning, Representing, and Discursive Commitment**. USA: Harvard University Press, 1994.

CARVALHO, Marcelo; BRAIDA, Celso; SALLES, João; CONLIGLIO, Marcelo. **Filosofia da Linguagem e da Lógica**. São Paulo: Coleção XVI Encontro ANPOF, 2015.
DETLOVS, Vilnis; PODNIEKS, Karlis. **Introduction to Mathematical Logic -Hyper-textbook for students: Sections 1, 2, 3 of this book represent an extended translation of the corresponding chapters of the book: V. Detlovs, Elements of Mathematical Logic**. Riga: University of Latvia, Latvia, 2012.

DONNELLAN, Keith. **Essays on Reference, Language and Mind**. New York: Oxford University Press, 2012.

FARIA, Domingos. **Será procedente o argumento de Kripke contra a teoria da identidade tipo-tipo?** Revista Portuguesa de Filosofia Vol. 70, Fasc. 1, pp. 112-131, 2014.

KRIPKE, Saul. **A Completeness Theorem in Modal Logic**. Association for Symbolic Logic. The Journal of Symbolic Logic, Vol. 24, No. 1, 1959.

_____, Saul. **Naming and Necessity**. USA: Harvard University Press. 2001.

_____, Saul. **Philosophical Troubles – Collected Papers – Volume 1**. New York: Oxford University Press, 2011.

_____, Saul. **Reference and Existence – The John Locke Lectures**. New York: Oxford University Press, 2013.

_____, Saul. **Wittgenstein on Rules and Private Language: An Elementary Exposition**. USA: Harvard University Press, 1982.

MCDOWELL, John. **Mind, Value and Reality**. USA: Harvard University Press, 1998.

NETO, Fernando; SANTOS, Jeferson. “**Referência e Descrições Definidas**” de Keith Donnellan: **Introdução ao Texto e Tradução**. Revista Ágora Filosófica, Vol. No.1, 2017.

REDDING, Paul. **Analytic Philosophy and Return of the Hegelian Thought**. UK: Cambridge University Press, 2007.

SOARES, Daniel. **Strawson: Esquema Conceitual e Ciência: o Caso da Percepção**. Kínesis, Vol. VII, nº 13, 2015.

SOMAES, Scott. **Kripke sobre a possibilidade epistêmica e metafísica: As duas rotas para o necessário a posteriori**. Trad. br. Daniel Soares da Silva. sképsis, ano vi, n 9, 2013.

THORNTHON, Tim. **John McDowell**. USA: Routledge, 2014.

TURBANTI, Giacomo. **Robert Brandom's Normative Inferentialism**. Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 2017.

WANDERER, Jeremy. **Robert Brandom**. New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2014.

GRONDIN, Jean. **Paul Ricoeur**. Tradução: Sybil Safdie Douek – São Paulo: Edições Loyola, 2015 – (Coleção leituras filosóficas).

Thiago Luiz de Sousa¹

Jean Grondin (1955-) é um filósofo canadense, que leciona na Universidade de Montreal desde 1991. Seus livros se concentram principalmente em temáticas como hermenêutica, fenomenologia, filosofia clássica alemã e metafísica. Um dos melhores livros introdutórios sobre hermenêutica que temos acesso atualmente é dele, publicado em sua versão portuguesa pela Editora da UNISINOS, *Introdução à hermenêutica filosófica* (1998). Em tal livro não é trabalhado o maior expoente da tradição hermenêutica da França. Porém, Grondin não é alheio ao pensamento hermenêutico ricoeuriano. A obra de Paul Ricoeur é trabalhada e introduzida por ele em uma obra específica, *Paul Ricoeur* (2015), para abarcar todos os sentidos e horizontes que este conceito possui para o filósofo francês.

Como se introduzir ao pensamento de Ricoeur? Esta questão serve como ponto de arranque para o livro de Grondin e marca sua *introdução*. A obra de Paul Ricoeur é profícua e dinâmica, possuindo quase oitocentos títulos dedicados a várias temáticas, desde psicanálise até metáfora, por exemplo. Sendo assim, vários caminhos são possíveis, como um esboço para responder este questionamento inicial, desde uma abordagem biográfica, como faz François Dosse, ou a escolha de uma temática para servir de guia. Esta última alternativa é escolhida por Grondin e a *hermenêutica* é o fio condutor de sua empreitada, com a seguinte justificativa: “Se esta escolha não é a única possível e obriga a deixar a sombra alguns lados de seu pensamento, ela nos parece ser a escolha que melhor faz justiça ao percurso total da obra, a e ao seu método de leitura e ao modo pelo qual Ricoeur compreendeu a si próprio” (GRONDIN, 2015, p. 22).

Em seu *primeiro capítulo, Uma tripla descendência*, Grondin inicia com a seguinte frase: “As fontes de um pensamento são sempre complexas e subterrâneas” (GRONDIN, 2015, p. 23). Com Paul Ricoeur, isso não seria diferente. Embora, saibamos que *hermenêutica* é o conceito que faz justiça a totalidade da obra do filósofo francês, suas fontes, complexas e subterrâneas, revelam que ela é apenas o último traço de uma filosofia que passa antes pela tradição reflexiva e depois fenomenológica. A ideia central que marca todo pensamento ricoeuriano e que é apontada por Grondin é o de um pensamento é de que o sujeito deve seguir

¹ Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e licenciando em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bacharel em Filosofia e Mestre em Ciência da Religião pela UFJF, contribui com o Núcleo de Estudos sobre Filosofia Clássica Alemã (NUFCAL) desde 2016. E-mail: thiago-luiz-sousa@hotmail.com.

a via longa da interpretação dos símbolos se quiser conhecer a si mesmo (GRONDIN, 2015, p. 27). Este passo é o corte epistemológico que Ricoeur realiza diante da tradição reflexiva e fenomenológica e que inaugura sua própria filosofia, sua hermenêutica.

No *segundo capítulo*, *Uma filosofia das potências e impotências da vontade*, Grondin analisa o primeiro projeto filosófico de Paul Ricoeur, que é o da elaboração de uma *filosofia da vontade* e se deu em três partes: (i) com o livro *O voluntário e o involuntário* (1950); (ii) com *Finitude e culpabilidade*, que foi publicada separada em dois livros: *O homem falível* e *A simbólica do mal*; (iii) *Poética da vontade*, que nunca apareceu com tal nome, mas por meio de vestígios em sua maturidade filosófica (GRONDIN, 2015, p. 29). Percebe-se, assim, neste breve esquema, a tese que perpassa toda análise de Grondin: toda obra de Ricoeur busca cumprir o projeto traçado em suas primeiras obras, o filósofo francês jamais esquece de suas origens, pelo contrário, procura leva-las até as últimas consequências. Neste sentido, a constatação de Grondin é clara: “[...] a filosofia da vontade é a estrela do caminho do pensamento de Ricoeur, se é verdade, como disse Heidegger, que a proveniência é futuro que jamais se renega completamente seu ponto de partida em filosofia” (GRONDIN, 2015, p. 30).

No *terceiro capítulo*, *Do sentido às vezes esquecido da primeira entrada de Ricoeur na hermenêutica*, Grondin aponta que é a aporia do mal a responsável pela virada hermenêutica do pensamento de Paul Ricoeur: “No primeiro volume da *Filosofia da vontade*, a análise ‘eidética’ da vontade deixava de lado toda a parte da falta e da culpabilidade. O mal tendo algo de incompreensível, tal análise não pode explica-lo” (GRONDIN, 2015, p. 55-56). Sendo assim, a *hermenêutica* aparece no pensamento ricoeuriano como uma tentativa de inserir a simbólica do mal em um discurso filosófico (GRONDIN, 2015, p. 57). Paul Ricoeur jamais renega este seu primeiro passo em um projeto hermenêutico, mas o amplia, dando-o novos sentidos. Sendo assim, Grondin busca enfatizar o gérmen da originalidade da hermenêutica filosófica de Ricoeur, que, segundo ele, se dá nas “[...] possibilidades do homem e de sua busca de sentido” (GRONDIN, 2015, p. 70).

No *quarto capítulo*, *O arco dos possíveis da interpretação*, Grondin adentra no ápice de sua tese sobre o pensamento de Paul Ricoeur, a saber, o novo rumo que a *poética da vontade* toma no projeto filosófico ricoeuriano. Com *Da interpretação: ensaio sobre Freud*, fruto de suas aulas na Sorbonne e em Yale, Paul Ricoeur apresenta o símbolo em um sentido

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 318 - 321
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

bem diferente daquele que aparecia em obras anteriores. “O símbolo se encontra doravante acoplado à esfera do duplo sentido em geral, que inclui os sonhos” (GRONDIN, 2015, p. 73). Hermenêutica se faz presente aqui enquanto lesgiladora das regras da interpretação. Na obra dedicada a Freud, o título de um dos capítulos antecipa a obra que viria na sequência, *O conflito das interpretações*. Com esta obra, há na hermenêutica “[...] duas grandes abordagens da interpretação, antagônicas em superfície, mas que Ricoeur considera complementares” (GRONDIN, 2015, p. 78). Por um lado, uma hermenêutica da suspeita, por outro lado, uma hermenêutica do recolhimento do sentido, ambas compondo uma hermenêutica que percorre o que o filósofo francês chama de “caminho longo”.

No quinto capítulo, *A hermenêutica do si nas sumas da maturidade*, Grondin busca sintetizar os escritos da maturidade de Ricoeur, aqueles que forma escrito após o filósofo francês completar 85 e fazer, através de escritos autobiográficos, um balanço de toda sua carreira filosófica. Neste sentido, Grondin comenta: “Se em *Si mesmo como um outro* Ricoeur reestrutura sua filosofia da vontade, pode-se dizer, exagerando muito, que em *A memória, a história, o esquecimento* ele retorna o canteiro de obras de *História e Verdade*” (GRONDIN, 2015, p. 107). Com estas palavras, Grondin aponta o quanto há nos últimos escritos de Ricoeur um convite para reinterpretar sua própria obra. Além disso, novos horizontes são traçados, referentes tanto a ética, quanto a ontologia, por exemplo. Paul Ricoeur deixa, assim, sua obra marcada pelo signo do inacabamento, como Grondin destacará na *Conclusão* de seu rico livro (GRONDIN, 2015, p. 113).

Repitamos uma questão que já apareceu nesta resenha: como se introduzir ao pensamento de Ricoeur? Se esta pergunta foi o ponto de partida para a reflexão de Jean Grondin em *Paul Ricoeur*, do mesmo modo, parece-nos que esta também é o ponto de chegada, pois, com Grondin, somos convidados mais do que compreender de maneira geral a obra ricoeuriana, mas dar novos horizontes para ela. Não é por acaso que Grondin julgou que Paul Ricoeur merecia uma obra a parte da introdução da tradição hermenêutica. Em *Paul Ricoeur* temos lições a mais do que um manual poderia ofertar, com contextualizações e explicações, temos a oferta de uma chave de leitura viva, que permite a nós refletirmos como trilhar o nosso próprio “caminho longo”, que permite saber que a obra ricoeuriana é hermenêutica, composta por revisões, ressignificações e múltiplos diálogos. Deste modo, podemos dizer sem medo: em *Paul*

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 318 - 321
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

Ricoeur, mais do que em qualquer outro lugar, temos uma mapa que nos permite dar primeiros passos com segurança entre as linhas da obra ricoeuriana, que nos permite escolher um caminho, que nos permite, através da amizade com a verdade, ser um(a) amigo(a) de Paul Ricoeur.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 318 - 321
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

OS DOIS MODOS FUNDAMENTAIS DE RELAÇÃO DO HOMEM COM O DADO TÉCNICO¹

Américo Grisotto²
Marcos Alexandre Gomes Nalli
Patrícia Maria Weffort

[85]³ I. Maioridade e menoridade social das técnicas

Gostaríamos de mostrar que o objeto técnico pode estar vinculado ao homem de duas maneiras opostas: segundo um estatuto de maioridade ou um estatuto de menoridade. O estatuto de menoridade é aquele de acordo com o qual o objeto técnico é, antes de tudo, objeto de uso, necessário à vida cotidiana, fazendo parte do ambiente em que o indivíduo humano cresce e se forma. O encontro entre o objeto técnico e o homem efetua-se essencialmente, neste caso, durante a infância. O saber técnico é implícito, não refletido, costumeiro. O estatuto de maioridade corresponde, pelo contrário, a uma tomada de consciência e a uma operação reflexiva do adulto livre, que tem à sua disposição os meios de conhecimento racional elaborados pelas ciências: o conhecimento do aprendiz se opõe desta forma ao conhecimento do engenheiro. O aprendiz que se tornou artesão adulto e o engenheiro inserido na rede de relações sociais, conservam e irradiam em torno deles uma visão do objeto técnico que corresponde, no primeiro caso, ao estatuto de menoridade e, no segundo, ao estatuto de maioridade; são duas fontes muito diferentes de representação e de julgamento relativas ao objeto técnico. Contudo, o artesão e o engenheiro não vivem apenas por eles mesmos; testemunhas e agentes da relação entre a sociedade humana e seu conjunto e o mundo dos objetos técnicos e seu conjunto, têm um valor exemplar: através deles, o objeto técnico incorpora-se à cultura. Até hoje, esses dois modos de incorporação não podiam chegar a resultados concordantes, embora existam como duas [86] linguagens e dois tipos de pensamento que emergem das técnicas e que não são coerentes um com o outro. Esta falta de coerência é em parte responsável pelas contradições contidas na cultura atual, na medida em que ela julga e representa para si mesma o objeto técnico em relação ao homem.

322

¹ Primeiro capítulo da segunda parte da obra de Gilbert Simondon *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Editions Aubier, 1958: *Les deux modes fondamentaux de relation de l'homme au donné technique*.

² Tradução de Patrícia Maria Weffort, Mestre em Filosofia (PROF-FILO) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), patyweffort@hotmail.com e Américo Grisotto, Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), grisotto@uel.br, com a revisão de Marcos Alexandre Gomes Nalli, Professor Associado do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), nalli@uel.br.

³ Paginação do texto em francês: SIMONDON, Gilbert. *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Editions Aubier, 1958.

Esse conflito entre o aspecto de maioridade e o aspecto de menoridade nada mais é que um caso particular da inadequação que sempre existiu entre o homem individual ou social e a realidade técnica. Na antiguidade, uma grande parte das operações técnicas eram rejeitadas, colocadas para fora do domínio do pensamento: eram operações que correspondiam às ocupações servis. Da mesma maneira que o escravo era colocado para fora da cidade, do mesmo modo as ocupações servis, os objetos técnicos que lhes correspondiam eram varridos do universo do discurso, do pensamento reflexivo, da cultura. Apenas os Sofistas, e até certo ponto Sócrates, fizeram o esforço por fazer entrar no domínio do pensamento nobre as operações técnicas praticadas por escravos ou pelos libertos. O estatuto de maioridade só estava estabelecido para algumas operações como a agricultura, a caça, a guerra, a arte da navegação. As técnicas que usaram ferramentas eram mantidas fora do domínio da cultura (Cícero extrai quase todas as suas metáforas das artes nobres, particularmente da agricultura e da navegação; raramente invoca as artes mecânicas).

Voltando ainda mais no passado, encontraríamos que esta ou aquela civilização também realizava uma escolha entre técnicas nobres e aquelas que não o eram; a história do povo hebreu concede um verdadeiro privilégio para as técnicas pastorais e considera a terra maldita. O Eterno aceita as ofertas de Abel e não as de Caim: o pastor é superior ao agricultor. A Bíblia contém uma infinidade de estruturas de pensamento de paradigmas extraídos de maneira a fazer prosperar os rebanhos. Os Evangelhos, ao contrário, introduzem formas de pensar extraídas da experiência da agricultura. Talvez poderíamos encontrar, nas origens das mitologias e religiões, um certo viés tecnológico, consagrando como nobre uma técnica e negando o direito a outras, mesmo quando elas são efetivamente utilizadas; esta escolha inicial entre uma técnica majoritária e uma técnica minoritária, entre uma técnica valorizada e uma técnica desvalorizada, oferece à cultura, que incorpora os esquemas técnicos assim descobertos, um aspecto de parcialidade e de não-universalidade. Nossa busca não se destina a descobrir, em cada caso particular, as razões e [87] as modalidades desta escolha entre as técnicas fundamentais, mas apenas mostrar que o pensamento humano deve instituir uma relação igual, sem privilégio, entre as técnicas e o homem. Esta tarefa está por ser cumprida, porque os fenômenos de domínio técnico, que fazem com que, em cada época, exista uma parte do mundo técnico reconhecido pela cultura, enquanto em outras são rejeitadas, mantêm uma relação inadequada entre a realidade humana e a realidade técnica.

A supressão da escravidão na Europa Ocidental permitiu às antigas técnicas servis virem à luz e se manifestarem em um pensamento claro: o Renascimento consagrou as técnicas artesanais lhes oferecendo a luz da racionalidade. A mecânica racional inseriu as máquinas no domínio do pensamento matemático: Descartes calculou as transformações do movimento nas máquinas simples utilizadas por escravos da Antiguidade. Esse esforço de racionalização, que significa integração à cultura, continuou até o final do século XVIII. Apesar disto, a unidade das técnicas não foi preservada; operou-se uma verdadeira reversão que rechaçou as antigas técnicas nobres (as da agricultura e as de criação de animais), deixando-as no domínio do irracional, do não-cultural; perdeu-se a relação com o mundo natural e o objeto técnico tornou-se um objeto artificial que distancia o homem do mundo. Dificilmente podemos entrever em nossos dias um meio de aproximação entre um pensamento inspirado pelas técnicas relativas aos seres vivos e o pensamento artificialista, construtor de autômatos. As técnicas mecânicas não podem se tornar verdadeiramente majoritárias, a não ser que, ao invés de continuarem a ser técnicas artesanais, se tornem técnicas pensadas pelo engenheiro; em nível artesanal, a relação concreta entre o mundo e o objeto técnico ainda existe; mas o objeto pensado pelo engenheiro é um objeto técnico abstrato, não ligado ao mundo natural. Para que a cultura possa incorporar os objetos técnicos, seria necessário descobrir um caminho intermediário entre o estatuto de maioria e o estatuto de minoridade dos objetos técnicos. A disjunção entre a cultura e a técnica tem sua condição na disjunção que existe no interior do próprio mundo das técnicas. Para descobrir uma relação adequada entre o homem e o objeto técnico, é necessário descobrir uma unidade do mundo técnico, através de uma representação que incorporasse, simultaneamente, aquela do artesão e a do engenheiro. A representação do artesão está imersa no concreto, engajada na manipulação material e a existência sensível; está [88] dominada por seu objeto; a do engenheiro é dominadora; faz do objeto um feixe de relações mensuradas, um produto, um conjunto de características.

Assim, a primeira condição de incorporação dos objetos técnicos à cultura seria a de que o homem não fosse inferior nem superior aos objetos técnicos, que possa abordá-los e aprender a conhecê-los, mantendo com eles uma relação de igualdade, de reciprocidade de trocas: de certa maneira, uma relação social.

A compatibilidade ou incompatibilidade entre os diferentes modos tecnológicos merece ser submetida a uma análise condicional. Talvez seja possível descobrir as condições

de compatibilidade entre uma tecnologia como a dos romanos e uma outra, como as que são elaboradas pelas sociedades civilizadas em nossos dias: talvez até seja possível descobrir uma incompatibilidade real, embora não muito aparente, entre as condições tecnológicas do século XIX e as de meados do século XX. Certos mitos nascidos do encontro abusivo de dois paradigmatismos tecnológicos incompatíveis, poderão, então, ser levados às suas condições iniciais e analisados.

II. Técnica aprendida pela criança e técnica pensada pelo adulto

Não se pode estudar o estatuto do objeto técnico em uma civilização sem envolver a diferença entre as relações desse objeto com o adulto e a criança; mesmo que a vida nas sociedades modernas nos ofereceu o hábito de pensar que há uma continuidade entre a vida da criança e a do adulto, a história da educação técnica nos mostra rapidamente que a distinção existiu, e que as características da aquisição de conhecimentos técnicos não são as mesmas, dependendo se essa aquisição ocorre em uma criança ou em um adulto; não temos a mínima intenção de estabelecer uma regra normativa, apenas queremos mostrar que os caracteres do ensino das técnicas variaram muito ao longo do tempo, e que eles modificaram não só devido ao estado das técnicas, ou da estrutura das sociedades, mas também em razão da idade dos sujeitos que estavam submetidos à aprendizagem; poderíamos descobrir aqui uma relação circular de causalidade entre o estado das técnicas e a idade de aquisição dos conhecimentos que constituem a bagagem do [89] técnico; se uma técnica, muito pouco racionalizada, exige o início extremamente precoce de aprendizagem, o sujeito, mesmo tornando-se adulto, manterá uma irracionalidade de base em seus conhecimentos técnicos; ele os possuirá em virtude de uma impregnação habitual muito profunda porque adquirida muito cedo; por isso mesmo, o conhecimento desse técnico não consistirá em estruturas claramente representadas, mas em *habilidades* possuídas quase que por instinto, e confiadas àquela segunda natureza que é o hábito. Sua ciência estará no nível das representações sensoriais e qualitativas, muito próximas das características concretas da matéria; este homem estará dotado de um poder de intuição e de convivência com o mundo que lhe dará uma habilidade muito notável manifesta apenas na obra, e não na consciência ou no discurso; o artesão será como um mago, e seu conhecimento será mais operacional que intelectual; será uma capacidade mais que um saber; por sua própria

natureza, será secreto para os outros, porque será secreto para ele mesmo, para a sua própria consciência.

Ainda hoje, essa existência de um subconsciente técnico não formulado em termos claros pela atividade reflexiva encontra-se entre os camponeses ou pastores, capazes de apreender diretamente o valor das sementes, a exposição de um terreno, o melhor lugar para plantar uma árvore ou para estabelecer um parque de modo que ele seja protegido e bem localizado. Esses homens são experts no sentido etimológico do termo: eles fazem parte da natureza viva da coisa que eles conhecem, e seu saber é um saber da participação direta e profunda que necessita de uma simbiose original, que comporta uma espécie de fraternidade com um aspecto do mundo, valorizado e qualificado.

O homem conduz-se aqui como o animal que sente à distância a água ou sal, que sabe escolher o local do ninho de modo imediato e sem raciocínios prévios. Tal participação é instintiva por natureza e não se encontra senão quando a vida de sucessivas gerações produziu uma adaptação do ritmo de vida, das condições da percepção e das estruturas mentais essenciais a um gênero de atividade direcionada a uma natureza estável. Hoffmann, num conto notável intitulado *A Mina*, descreve um poder semelhante de intuição no verdadeiro mineiro; ele sente o perigo e sabe como descobrir o mineral nos filões mais escondidos; vive em uma espécie de conaturalidade com a natureza subterrânea, e essa conaturalidade é tão profunda que exclui qualquer outro sentimento ou vínculo; o verdadeiro mineiro é um homem subterrâneo [90]; aquele que desce à mina sem amá-la, como aquele marinheiro errante que se engaja corajosamente para trabalhar na mina, porque apaixonado por uma jovem, ele não descobrirá essa conaturalidade essencial; será uma vítima da mina na mesma manhã do seu casamento. Não há aqui nenhum nuance moral; o jovem marinheiro estará cheio de mérito e virtude. Mas é marinheiro e não mineiro; ele não tem a intuição da mina. O fantasma do velho mineiro o advertiu do perigo que ele corre, pois a mina não aceitou o intruso, aquele que vem de fora, de outro trabalho, de outra vida, e que não é dotado do poder de participação. A natureza humana, no camponês, pastor, mineiro, marinheiro, duplica-se assim em uma segunda natureza que é como um pacto ancestral com um elemento ou uma região. É difícil dizer se esse sentimento de participação é adquirido nos primeiros anos ou se está envolvido em um patrimônio hereditário, mas parece certo que uma semelhante formação técnica, consiste em intuições e em esquemas operatórios puramente concretos, muito dificilmente formuláveis e transmissíveis por um

simbolismo qualquer, oral ou figurativo, pertencente à infância. Por essa mesma razão, muito dificilmente é evolutiva, e quase não pode ser reformada na idade adulta: ela não é, com efeito, de natureza conceitual ou científica, e não pode ser modificada por um simbolismo intelectual, oral ou escrito.

Esta formação técnica é rígida. Seria completamente abusivo considerar esta formação técnica como necessariamente inferior a outra que use símbolos intelectuais; a quantidade de informação desta formação de tipo instintivo pode ser tão grande quanto a que contém um conhecimento claramente explicável em símbolos, com gráficos, esquemas ou fórmulas; é muito fácil opor a rotina à ciência, que seria simultaneamente o progresso; o que é relativo ao primitivo não poderia ser confundido com a tolice, nem mesmo a conceptualização com a ciência. Mas é importante notar que esse conhecimento técnico é efetivamente rígido, já que o homem não pode tornar-se novamente criança a fim de adquirir novas intuições como base. Esta forma de técnica tem além disso uma segunda característica: é iniciatória e exclusiva; de fato, ao crescer dentro de uma comunidade já totalmente impregnada de esquemas de um trabalho determinado, a criança adquire suas intuições de base; aquele que vem de fora muito provavelmente será privado desta participação inicial que exige a existência de condições vitais, porque as condições são educativas neste primeiro sentido. Seria sem dúvida abusivo atribuir o [91] fechamento das técnicas antigas para o fechamento da vida comunitária das sociedades: de fato, essas sociedades sabiam se abrir, conforme mostra a migração temporária ou sazonal dos camponeses de Auvergne à Paris, até o fim do século XIX; é a técnica em si mesma que corresponde, neste caso, a um regime fechado de vida, porque a formação técnica só é valiosa para a sociedade que a formou e é a única coisa válida para essa sociedade. Parece que historiadores têm sido inclinados a considerar, de maneira muito abstrata, os ritos de iniciação dos antigos ofícios, tratando-os sob um ponto de vista puramente sociológico; deve-se notar que as provas correspondem, por parte da criança, a um regime de aquisição do conhecimento técnico; a prova não é somente um rito social, mas também o ato pelo qual o jovem se torna adulto dominando o mundo, medindo-se com ele em uma circunstância crítica e triunfando sobre ele. Há uma certa carga de magia na prova, que é um ato pelo qual a criança se torna um homem usando pela primeira vez de todas as suas forças levando-as ao seu limite extremo. Neste corpo a corpo perigoso com o mundo e a matéria, arrisca a eficácia de sua ação de homem, se enfraquece ou se revela inferior. Se a natureza hostil não se deixa derrotar, o homem não

pode se tornar um adulto completo, porque um fosso foi aberto entre ele e a natureza; a prova é um feitiço do ser técnico por toda a vida; é uma operação que cria a obediência da matéria a um homem que se tornou seu mestre porque ele conseguiu domesticá-la, como um animal que se torna dócil desde o dia em que foi conduzido pela primeira vez. Se o primeiro gesto falha, o animal se revolta e permanece grosseiro; ele jamais aceitará esse mestre que, por sua vez, não terá a segurança garantida, porque o contato imediato está quebrado. Na prova, manifesta-se a lei do tudo ou nada; o homem e o mundo aí se transformam; uma união assimétrica aí se institui; não devemos dizer que a prova manifesta a coragem ou a habilidade como puro exame; ela cria essas qualidades, pois a coragem é feita de uma ligação imediata e segura com o mundo, que afasta toda incerteza e toda dúvida; a coragem não é um medo superado, mas um medo sempre adiado pela presença da intuição que faz o mundo estar junto daquele que age; o homem hábil é aquele que o mundo aceita, que a matéria ama e ao qual ela obedece com a fiel docilidade do animal que reconheceu um mestre. A habilidade é uma das formas da potência, e a potência supõe um feitiço [92] tornando possível uma troca de forças, ou melhor, um modo de participação mais primitivo e mais natural que o do feitiço, já muito elaborado e parcialmente abstrato. Nesse sentido, a habilidade não é o exercício de um despotismo violento, mas o de uma força conforme ao ser que ela conduz. Na verdadeira potência do homem hábil há uma relação de causalidade recorrente. O verdadeiro técnico ama a matéria sobre a qual age; ele está do seu lado; ele é um iniciado, mas respeita aquilo no qual foi iniciado; depois de a ter dominado, ele forma um par com esta matéria e não a livra do profano, senão com reversa, porque guarda o sentido do sagrado. O artesão, o camponês, ainda experimentam em nossos dias uma repugnância no sentido de livrar do comércio certas obras ou produtos que expressam sua atividade técnica mais refinada e mais perfeita: esta proibição da comercialização, da divulgação, manifesta-se por exemplo, no caso dos exemplares fora da circulação comercial que um impressor, um editor e um autor podem fazer com relação a um livro. Manifesta-se também no caso do camponês dos Pirineus que oferece à sua visita, em sua casa, um determinado alimento que não permite que seja comprado, nem levado dali.

O caráter secreto e involutivo de semelhante técnica não é senão um produto de condições sociais; ele produz a estrutura dos grupos tanto quanto esta estrutura do grupo o condiciona. E pode ser que toda técnica deve, em certa medida, carregar consigo um certo coeficiente de intuição e instinto, necessários para o estabelecimento de uma comunicação

conveniente entre o homem e o ser técnico. Mas de par com esse primeiro aspecto da formação técnica, há um segundo que é o inverso do precedente, e que se dirige essencialmente ao homem adulto. Da mesma forma que o precedente, há uma ação dinâmica sobre o homem individual e sobre o grupo, conduzindo-o a possuir uma mentalidade adulta.

Este segundo tipo de conhecimento técnico, é o conhecimento racional, teórico, científico e universal. O melhor exemplo nos é oferecido pela *Enciclopédia* de Diderot e d'Alembert. Se a *Enciclopédia* apareceu como uma obra poderosa e perigosa, não foi por causa dos ataques, velados ou diretos, contra certos abusos ou privilégios, nem por causa do caráter “filosófico” de certos artigos; existiam vários livros e panfletos mais violentos do que a *Enciclopédia*. Mas a *Enciclopédia* era temida porque movida por uma força enorme, a do enciclopedismo técnico, força que a havia conciliado a protetores influentes e esclarecidos; esta força existia por ela mesma, porque [93] respondia, bem mais do que às reformas políticas ou financeiras, a uma necessidade da época; esta força que era positiva e criativa, realizava também um notável agrupamento de investigadores, de redatores, de correspondentes, oferecendo uma fé a esta equipe composta por homens que colaboraram, independentemente de estarem ligados entre eles por comunidades sociais ou religiosas; uma grande obra estava por se realizar. A grandeza da *Enciclopédia*, sua novidade, reside no caráter de funcionamento maior, dessas gravuras de esquemas e de modelos de máquinas, que são uma homenagem aos ofícios e ao conhecimento racional das operações técnicas. Contudo, essas ilustrações não cumprem um papel de pura documentação desinteressada para um público ansioso para satisfazer sua curiosidade; a informação aí presente está bastante completa para constituir uma documentação de utilização prática, de tal maneira que todo homem que disponha da obra seja capaz de construir a máquina descrita, ou fazê-la avançar pela invenção, pelo estado alcançado pela técnica neste domínio, e iniciar a sua busca no ponto onde terminaram os homens que o precederam.

O método e a estrutura deste novo ensino são inversos daqueles do precedente: ele é racional e duplamente universal; é por este motivo que ele é adulto. É racional porque emprega a medida, o cálculo, os procedimentos de figuração geométrica e análise descritiva; racional também porque se vale de explicações objetivas e invoca os resultados da experiência, com o cuidado da exposição precisa das condições, tratando como hipótese o que é conjectural e como fato estabelecido o que deve ser considerado como tal; não apenas uma explicação científica se

faz necessária, mas ela é necessária se acompanhada de um gosto nítido pelo espírito científico. Por outro lado, esse ensino é duplamente universal, às vezes pelo público ao qual ele é endereçado e pela informação que oferece. Por certo, os conhecimentos que são ensinados são de um alto nível, mas apesar disso são destinados a todos; somente o preço do trabalho limita as possíveis compras. Esses conhecimentos estão dados no espírito com a mais alta universalidade possível, de acordo com um esquema circular que jamais supõem uma operação técnica fechada nela mesma no segredo da sua especialidade, mas ligada a outras, empregando tipos de aparelhos análogos e que se baseiam em um pequeno número de princípios. Pela primeira vez, vemos se constituir um universo técnico, um cosmos onde tudo está ligado a tudo em vez de ser guardado zelosamente por uma corporação. Esta universalidade consistente e objetiva, que supõe uma ressonância interna deste [94] mundo técnico, exige que a obra esteja aberta a todos e constitua uma universalidade material e intelectual, um bloco de conhecimentos técnicos disponíveis e abertos. Este ensino supõe um sujeito adulto, capaz de dirigir a si mesmo e descobrir sozinho sua própria normatividade sem um ser que o dirija: o autodidata é necessariamente adulto. Uma sociedade de autodidatas não pode aceitar a tutela e a menoridade espiritual. Ela aspira conduzir a si própria, a gestar a si mesma. Neste sentido principalmente e por seu poder tecnológico, que a *Enciclopédia* guardava consigo uma nova força e uma nova dinâmica social. A circularidade causal do conhecimento enciclopédico exclui a heteronomia moral e política da sociedade do Antigo Regime. O mundo técnico descobre sua independência quando ele realiza sua unidade; a *Enciclopédia* é uma espécie de Festa da Federação das técnicas que, pela primeira vez, descobrem a sua solidariedade.

330

III. Natureza comum das técnicas menores e das técnicas maiores. Significação do enciclopedismo

Vamos tentar analisar a relação do espírito enciclopédico com o objeto técnico, porque ele parece ser um dos polos de toda consciência tecnológica e assim possuir, além de um significado histórico, um significado que é sempre valioso para o conhecimento da tecnicidade. Nós nos opusemos ao caráter implícito, instintivo e mágico da educação técnica dirigindo-se à criança segundo os caracteres inversos destes últimos, que se descobre na *Enciclopédia*; mas esta oposição corre o risco de mascarar uma profunda analogia dos dinamismos existentes nestas estruturas do conhecimento técnico; o enciclopedismo manifesta

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 322 - 347
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

e propaga uma certa inversão dos dinamismos fundamentais da técnica; contudo, esse inversão só é possível porque as operações não estão apenas desvanecidas, mas deslocadas, de alguma forma invertidas. A *Enciclopédia* também manipula e transfere forças e potências; também realiza um feitiço e desenha um círculo como o círculo mágico, só que não enfeitiça da mesma maneira que a da prova no saber instintivo, e não é a mesma realidade que coloca dentro do círculo do saber. É a sociedade humana com suas forças e seus poderes obscuros o que está posto dentro do círculo, tornado imenso e capaz de cobrir tudo. O círculo é a realidade objetiva do [95] livro, que o representa e o constitui. Tudo o que é figurado no livro enciclopédico está em poder do indivíduo que possui, em seus detalhes mais secretos, um símbolo figurativo de todas as atividades humanas. A *Enciclopédia* realiza uma universalidade da iniciação, e através disso produz uma espécie de estilhaçamento do próprio sentido da iniciação; o segredo do universal objetivado conserva a noção de segredo no sentido positivo (perfeição de conhecimento, familiaridade com o sagrado), mas suprime o caráter negativo (escuridão, meio de exclusão através do mistério, conhecimento reservado a um pequeno número de homens). A técnica torna-se mistério esotérico⁴. A *Enciclopédia* é um encanto, tanto mais eficaz quanto a

331

construímos com uma representação mais precisa, mais exata e mais objetiva que seu modelo; todas as competências ativas, todas as forças vivas das operações humanas estão reunidas neste objeto-símbolo. Cada indivíduo capaz de ler e compreender possui o encanto do mundo e da sociedade. Magicamente, cada um é mestre de tudo porque possui o encantamento de tudo. O cosmos, outrora envolvente e superior ao indivíduo, o círculo social limitativo e sempre descentrado em relação ao poder individual, estão agora nas mãos do indivíduo, como aquele globo representando o mundo, que os imperadores carregavam como sinal de soberania. O potência, a segurança do leitor da *Enciclopédia* é a mesma que a do homem que primeiro atacava um animal em efígie antes de abordá-lo na natureza, a mesma que a do agricultor primitivo que confiava a semente ao solo depois de ter realizado ritos propiciatórios, ou do viajante que não se aventurava em uma nova terra senão depois de ter, de alguma forma, a tornado favorável por meio de um ato estabelecendo uma comunhão e uma pré-posseção, de que a *Odisseia*⁵ nos conserva a lembrança. O gesto de iniciação é uma união com uma realidade

⁴ Uma parte do sentimento de eficácia da magia primitiva transformou-se em crença incondicional no progresso. O objeto moderno ou o andamento moderno está coberto de um poder de eficácia quase que sobrenatural. O sentimento do moderno contém uma espécie de crença no poder ilimitado e polivalente de um *objeto* privilegiado.

⁵ Rito de posse da terra consumada por Ulysses quando ele chega à Ilha dos Feácios.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 322 - 347
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

que permanece hostil desde que não tenha sido dominada e possuída. É por esta razão que toda iniciação viriliza e torna adulta.

Toda manifestação do espírito enciclopédico pode então aparecer, segundo uma visão da psicossociologia, como um movimento [96] de fundo que expressa, em uma sociedade, a necessidade de chegar a um estado adulto e livre, porque o regime ou os hábitos de pensamento mantém em tutela e em estado de menoridade artificial os indivíduos; esta vontade de passar de uma menoridade para uma maioridade, ampliando o círculo de conhecimento e liberando o poder de conhecer, a encontramos em três passagens na história do pensamento desde a Idade Média. A primeira manifestação do espírito enciclopédico constitui a Renascença e é contemporânea da revolução ética e religiosa que é a Reforma. Querer passar do Vulgata para o verdadeiro texto da Bíblia, procurar os textos gregos em vez de se contentar com as pobres traduções latinas, reencontrar Platão para além da tradição escolástica cristalizada segundo um dogma fixo, é negar a limitação arbitrária do pensamento e do saber. A erudição não representa um retorno ao passado enquanto passado, mas a vontade de expandir o círculo do saber, de reencontrar todo o pensamento humano, a fim de ser liberto de uma limitação do saber.

O humanismo da Renascença não é, de maneira alguma, uma vontade de reencontrar uma imagem fixa do homem, a fim de restringir e de normalizar o saber, como o declínio de estudos antigos parecia fazê-lo acreditar nos nossos dias. O humanismo responde primeiro a um impulso enciclopédico. Mas esse impulso voltou-se para o saber já formalizado porque o nível de desenvolvimento das técnicas não era alto o suficiente para que uma formalização rápida deste domínio pudesse intervir; as ciências, sobretudo, eram muito pouco desenvolvidas; os meios intelectuais da universalização das técnicas não estavam prontos; foi o século XVII que forneceu os meios de universalização das técnicas, que a *Enciclopédia* colocou em prática; contudo, devemos salientar que desde a Renascença manifesta-se uma enorme acolhida das técnicas; já são valorizadas como paradigmas e meios de expressão⁶, pelo seu valor humano que abre novos caminhos. O magnífico elogio que faz Rabelais do Pantagruélião resume toda a esperança dos homens da Renascença, toda a sua crença na

⁶ Na *Defesa e ilustração da língua francesa*. Rabelais e Montaigne também usam muitos termos retirados dos ofícios.

“virtude” das técnicas graças às quais a humanidade poderá, talvez, ir um dia “até os sinais celestes”, como ela soube ir do Velho para o Novo Mundo.

O segundo estágio enciclopédico é o das luzes; o pensamento científico estava liberto, mas o pensamento técnico não estava [97] livre; foi o pensamento científico que libertou o pensamento técnico. Como a técnica está ligada ao comércio, à agricultura, à indústria e como estes são aspectos da sociedade, este enciclopedismo tecnológico não poderia deixar de ser correlativo às reformas sociais e administrativas. As instituições tais como as Grandes Escolas saem do espírito enciclopédico; o enciclopedismo é, por definição, politécnico sob sua vertente industrial, como é fisiocrático por seu aspecto agrícola. O aspecto industrial desenvolveu-se mais do que o aspecto fisiocrático, porque a racionalização enciclopédica permitia transformações mais sensíveis no domínio industrial, que se beneficiava das recentes descobertas científicas do final do fim do século XVIII. No entanto, este desenvolvimento assimétrico não deve nos fazer esquecer de um dos componentes mais importantes do espírito enciclopédico técnico, a saber, a ligação direta do indivíduo com o mundo vegetal e animal, com a natureza biológica; ao invés de ser deixada para os descendentes dos antigos servos, a técnica de “arte do arado” é valorizada até pelas pessoas mais distintas. Esta época das “fazendas”, e o tempo em que um espírito tão sólido quanto o de Daubenton não se recusa a escrever um tratado para uso dos pastores, que é o protótipo do livro de divulgação elevada e generosa, que retoma a antiga tradição das obras didáticas comunicando-lhe uma nova vida pelo uso de um simbolismo gráfico claro e compreensivo até para os iletrados; o essencial deste belo livro está nas gravuras, tão claras e expressivas como as da *Enciclopédia*. Devemos salientar, com efeito, que a tecnologia requer um outro meio de expressão que a expressão oral, que utiliza conceitos já conhecidos, e que pode transmitir emoções, mas dificilmente pode expressar esquemas de movimento ou estruturas materiais precisas; o simbolismo apropriado para a operação técnica é o simbolismo visual, com seu rico jogo de formas e proporções. A civilização da palavra dá lugar para a civilização da imagem. Ora, a civilização da palavra é, por sua própria natureza, mais restrita que a da imagem, porque a imagem é por natureza universal, não precisa de um código prévio de significações. Toda expressão verbal tende a se tornar iniciática; especializa-se sustentando-se numa espécie de linguagem cifrada, cujos velhos jargões corporativos são um exemplo claro. É preciso fazer parte de um grupo fechado para entender a

linguagem oral ou escrita; [no caso da imagem]⁷ basta perceber para compreender a expressão esquemática. É com o esquema que o enciclopedismo técnico adquire todo o seu significado e poder de [98] difusão, tornando-se verdadeiramente universal. A impressão tinha dado nascimento a um primeiro enciclopedismo difundindo os textos; mas este enciclopedismo só poderia atender às significações reflexivas ou emotivas já sancionados pela cultura constituída; ao passar pela palavra, a informação que vai de indivíduo para indivíduo realiza um desvio pela instituição social que é a linguagem. O escrito impresso, por intermédio do signo visual, veicula inicialmente uma mensagem oral, com todas as limitações inerentes a este modo de expressão; a posse de todas as línguas vivas e todas as línguas antigas é necessária para o entendimento de um enciclopedismo de significações verbais; essa posse, ou pelo menos o esforço em direção a essa posse, faz parte do sentido da Renascença, mas permanece de fato o apanágio dos humanistas e acadêmicos; a cultura, através da linguagem oral ou escrita, não detém universalidade direta. É por esta razão, talvez, o motivo pelo qual a Renascença não pode constituir uma universalidade tecnológica, apesar de sua tendência a preferir, nas artes em particular, a expressão plástica e gráfica a qualquer outro simbolismo. A impressão, capacidade de difusão do esquema espacial, encontra seu pleno sentido na gravura. Ora, a gravura simbólica, usada como meio para traduzir claramente o pensamento das estruturas e das operações, libertada de toda vontade de expressão alegórica retornando a uma expressão oral (como os brasões falantes), aparece em seu desenvolvimento pleno no século XVII, nos tratados de Descartes, por exemplo. Tendo tomado sua força expressiva e seu poder de precisão do uso da geometria, está pronta para constituir o simbolismo apropriado de uma tecnologia universal.

Enfim, uma terceira etapa do pensamento enciclopédico parece anunciar-se à nossa época, mas ainda não alcançou sucesso na constituição de seus modos de expressão universal. A civilização do simbolismo oral venceu novamente a do simbolismo espacial, visual, porque os novos meios de difusão da informação têm dado primazia à expressão oral. Quando a informação tiver que ser convertida em um objeto impresso e transportado, o atraso que separa o pensamento descoberto do pensamento expresso é o mesmo para informação escrita e para a informação figurada. A impressão, privilegia, até melhor, a informação figurada, porque usa necessariamente a forma espacial; é o esquema que não tem a necessidade de ser traduzido de uma outra forma, que não seja a sua forma original, enquanto que a escrita representa a tradução

⁷ Acréscimo dos tradutores.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 322 - 347
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

em série espacial de uma série, temporal em sua [99] origem, que deverá ser reconvertida em leitura. Pelo contrário, na informação transmitida através da telefonia, telegrafia ou radiodifusão hertziana, o meio de transmissão requer a tradução de um esquema espacial em série temporal, reconvertida em seguida em um esquema espacial; a radiodifusão, em particular, está diretamente adaptada à expressão oral, e não pode ser adaptada, senão muito dificilmente, à transmissão de um esquema espacial; ela consagra primazia ao som. A informação espacial é então rejeitada no domínio de coisas caras ou raras, e sempre em atraso com relação à informação oral, que é valorizada porque segue passo a passo o devir vital⁸. Ora, uma civilização é guiada por um paradigma latente, no nível da valorização de sua informação; esse paradigmatiso torna-se novamente oral; o pensamento se desdobra novamente segundo semantemas verbais, da ordem do slogan. A presença ativa das relações inter-humanas é da ordem do verbo. Existem, certamente, o cinema e a televisão. Mas devemos salientar que a cinematografia, pela própria razão do dinamismo das imagens, é uma ação cinemática, dramática, mais do que um grafia do simultâneo, e não diretamente uma expressão da forma inteligível e estável; posteriormente em sua descoberta dos primeiros testes de transmissão de imagens pela televisão, suplantou totalmente esta última e lhe impôs o dinamismo das imagens, que sobrecarrega hoje a televisão com uma enorme carga e faz dela uma concorrente e uma imitadora da cinematografia, incapaz de descobrir seus próprios modos de expressão, subjugada ao público como meio de satisfação. O movimento cinematográfico é rico de uma hipnose e de um ritmo que entorpecem as faculdades reflexivas do indivíduo, para levá-lo a um estado de participação estética. Organizado de acordo com uma série temporal que emprega termos visuais, o cinema é uma arte e um meio de expressão das emoções; a imagem, neste caso, uma palavra ou uma frase, não é, aí, *objeto* que contém uma estrutura a ser analisada pela atividade do ser individual; ela, então, raramente se torna um símbolo imóvel e radiante. De outra forma, a televisão pode se tornar um meio de informação contemporâneo da atividade humana, o que o cinema não pode ser, porque sendo uma coisa fixa e gravada, coloca no passado tudo o que incorpora. Mas, como a televisão quer ser dinâmica, ela está obrigada a transformar em série temporal todos os pontos de cada imagem, e isto em um tempo muito curto como o da [100] projeção de cada imagem estática do cinema. Ela transforma então inicialmente o dinâmico em estático, graças a um primeiro corte nas imagens. Desta forma, durante a transmissão de cada

⁸ Ou social.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 322 - 347
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

imagem fixa, ela transforma em uma série temporal os pontos simultâneos desta imagem fixa; na chegada, cada série temporal se transforma em um quadro espacial imóvel, e a rápida sucessão dessas imagens fixas recria, como na cinematografia, o movimento analisado, por consequência as características da percepção do movimento. Esta dupla transformação cumpre-se pela necessidade de transmitir uma enorme quantidade de informação, mesmo para uma imagem extremamente simples em sua estrutura inteligível. Não há aqui nenhuma medida comum entre a quantidade de informação efetivamente interessante e significativa para o sujeito, e a quantidade de informação tecnicamente empregada, o que corresponde a vários milhões de sinais por segundo. Este desperdício de informação impede que a televisão dê ao indivíduo um meio flexível e fiel de expressão, e impede um verdadeiro simbolismo visual de se constituir universalmente; a radiodifusão cruza as fronteiras, enquanto a informação visual permanece frequentemente ligada à vida comunitária dos grupos; nessas condições ela não pode ser valorizada. Mas as pesquisas sobre os sistemas de codificação, úteis para inscrever sob uma tela de osciloscópio catódico os resultados das operações à calcular, ou para figurar sob o mesmo tipo de tela os sinais de detecção eletromagnética⁹, parece ter chegado a uma enorme simplificação para a transmissão de imagens esquemáticas por via hertziana; então a informação visual reencontrará, em relação à informação falada, o lugar que a radiodifusão a fez perder e seria capaz de fazer nascer um novo simbolismo universal.

Ora, a intenção enciclopédica começa a se manifestar nas ciências e nas técnicas, através da tendência para racionalizar a máquina e através da instituição de um simbolismo comum à máquina e ao homem; graças a esse simbolismo, é possível a sinergia entre homem e máquina; pois uma ação comum exige um meio de comunicação. E como o homem não pode ter vários tipos de pensamento (qualquer tradução corresponde a uma perda de informação), é sobre esta mistura da relação entre homem e máquina que um novo simbolismo universal [101] deve vir a se decalcar para ser homogêneo a um enciclopedismo universal.

O pensamento cibernético já oferece, na teoria da informação, pesquisas como a "human engineering", que estuda particularmente a relação entre homem e máquina; podemos conceber então um enciclopedismo em base tecnológica.

⁹ Em particular, no R.A.D.A.R *Radio detection and Ranging* (Localização e medida da distância por ondas hertzianas).

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 322 - 347
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

Este novo enciclopedismo, como os dois precedentes, deve efetuar uma liberação, mas num sentido diferente; ela não pode ser uma repetição com a do século das luzes. No século XVI, o homem se submetia aos estereótipos intelectuais; no século XVIII, estava limitado pelos aspectos hierárquicos da rigidez social; no século XX, é escravo de sua dependência em relação aos poderes desconhecidos e distantes que o dirigem sem que os conheça e possa reagir contra eles; é o isolamento que o escraviza, e a falta de homogeneidade da informação que o aliena. Tornando-se máquina em um mundo mecanizado, ele não pode voltar a encontrar sua liberdade, senão assumindo seu papel e superando-o através de uma compreensão das funções técnicas pensadas sob o aspecto da universalidade¹⁰. Todo enciclopedismo é um humanismo, se entendemos por humanismo a vontade de trazer de volta a um estatuto de liberdade o que foi alienado do ser humano, de modo que nada do humano seja estranho ao homem; mas esta redescoberta da realidade humana pode se efetuar em diferentes sentidos, e cada época recria um humanismo que é sempre, até certo ponto, o apropriado às circunstâncias, porque aponta para o aspecto mais grave da alienação que comporta ou produz uma civilização.

A Renascença definiu um humanismo apto para compensar a alienação devida ao dogmatismo ético e intelectual; ela visou reencontrar a liberdade do pensamento teórico intelectual; o século XVIII quis reencontrar a significação do esforço do pensamento humano aplicado às técnicas, e encontrou novamente, com a ideia de progresso, a nobreza dessa continuidade criativa que se descobre nas invenções; ele definiu o direito de existir da iniciativa técnica, apesar das forças inibidoras das sociedades. O século XX busca um humanismo capaz de compensar esta forma de alienação que intervém no próprio interior do desenvolvimento das técnicas, como consequência do que a sociedade exige e produz. Parece haver uma lei singular do dever do [102] pensamento humano, segundo a qual toda invenção, ética, técnica, científica, que é de início um meio de liberação e redescoberta do homem, converte-se, por evolução histórica, em um instrumento que se volta contra o seu próprio fim e escraviza o homem, limitando-o: o cristianismo foi em sua origem uma força libertadora, que convocou o homem para além do formalismo dos costumes e dos prestígios institucionais da sociedade antiga.

¹⁰ O homem atual tem uma forte inclinação que o empurra a se comportar como uma máquina portadora de ferramentas, porque cumpriu essa função por muitos séculos antes da criação das máquinas, em um momento em que havia elementos técnicos, sob a forma de ferramentas e conjuntos técnicos, sob a forma de oficinas e estaleiros, mas não indivíduos técnicos, na forma de máquinas.

Era o pensamento segundo o qual o Sabbat é feito para o homem, e não o homem para o Sabbat; entretanto, esse mesmo cristianismo que os reformadores da Renascença acusam de se constituir uma força rígida ligada ao formalismo e ao dogmatismo coercivo, contrário ao sentido real e profundo da vida humana. A Renascença opôs a *physis* à *antiphysis*. Da mesma forma, as técnicas, invocadas como libertadoras através do progresso, no século das luzes, são acusadas de subjugar o homem, e de o reduzir à escravidão desnaturando-o, tornando-o estranho a ele mesmo através da especialização, que é uma barreira e uma fonte de incompreensão. O centro de convergência tornou-se princípio de compartimentação. Por este motivo, o humanismo não pode ser nunca uma doutrina nem mesmo uma atitude que poderia se definir uma vez por todas; cada época deve descobrir seu humanismo, orientando-o para o principal perigo da alienação. Na Renascença, o fechamento do dogma gerou a eclosão de um novo fervor e de um novo impulso.

No século XVIII, a fragmentação infinita da hierarquia social e das comunidades fechadas levou à descoberta de um meio de eficácia universal e não mediada, pela racionalização e a universalização do gesto técnico, ultrapassando todas as barreiras e proibições que os hábitos haviam instituído. No século XX, não é mais a fragmentação hierárquica ou local da sociedade que cria a alienação da sociedade humana em relação ao homem, mas antes sua imensidão vertiginosa, sem limite, em movimento; o mundo humano da ação técnica tornou-se estranho ao indivíduo ao desenvolver-se e ao formalizar-se, ao endurecer-se também sob a forma de um maquinismo, que se torna um novo acessório do indivíduo no mundo industrial, que ultrapassa a dimensão e a possibilidade de pensar do indivíduo. A técnica libertadora [103] do século XVIII é a dimensão do indivíduo, porque ela é do tipo artesanal. Aquela do século XX encontra-se para além das forças do indivíduo e constitui no mundo industrial uma realidade humana compacta e resistente, mas alienada, e também completamente fora do alcance do indivíduo como o foi anteriormente uma sociedade hierarquizada¹¹.

¹¹ Durante os séculos passados, uma importante causa de alienação residia no fato de que o ser humano emprestou sua individualidade biológica à organização técnica: era um portador de ferramentas; os conjuntos técnicos só poderiam se constituir incorporando o homem como portador de ferramentas. O caráter deformante da profissão era, ao mesmo tempo, psíquico e somático. O portador de ferramentas era deformado pelo uso de das ferramentas. As deformações somáticas profissionais tornaram-se raras em nossos dias. Na repugnância que experimentamos todo homem honrado com relação às funções de ofício, entra, possivelmente, uma parte do sentimento desagradável que nós experimentamos quando se contempla uma monstruosidade. Os maus profissionais da atualidade são mínimos em relação às antigas deformações profissionais. Para Platão, o *βάναισος* é careca e anão. Em uma lenda cantada, o pequeno sapateiro é um ser deserdado.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 322 - 347
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

O homem já não precisa mais de uma liberação universalizante, mas de uma mediação. A nova magia não estará mais por ser descoberta na irradiação direta do poder individual de agir, assegurada pelo saber que oferece ao gesto a certeza eficaz, mas na racionalização daquelas forças que situam o homem oferecendo-lhe uma significação no conjunto humano e natural. O simples fato de tratar a teleologia como um mecanismo conhecível e não definitivamente misterioso mostra a tentativa de não aceitar uma situação simplesmente sofrida e vivenciada. No lugar de procurar o procedimento para fabricar objetos sem fazer um pacto com a matéria, o homem liberta-se da situação de ser colocado em condição de servidão pela finalidade do todo aprendendo a construir a finalidade, a organizar um todo finalizado que ele julgue e aprecie, de modo a não ter que padecer passivamente uma integração de fato. A Cibernética, teoria da informação e, por consequência também, teoria das estruturas e dos dinamismos finalizados, libera o homem do fechamento restritivo da organização, tornando-o capaz de julgar esta organização, em vez de sofrer venerando-a e respeitando-a, porque não é capaz de pensá-la ou de constituí-la. O homem supera a escravidão organizando conscientemente a finalidade, como dominou durante o século XVIII, a necessidade desditosa do trabalho racionalizando-o, para fazer um trabalho eficaz, ao invés de sofrer com resignação. A sociedade humana conhecendo seus próprios mecanismos teleológicos, resultado do pensamento humano consciente, incorpora por consequência aqueles que o fazem; ela é um produto do esforço humano organizador e cria a adequação entre o fato de estar situada e o fato de se situar. O lugar do homem na sociedade torna-se então a relação entre um elemento ativo e um elemento de passividade, como um estatuto misto suscetível de sempre de ser retomado e aperfeiçoado, porque ele é do humano interrompido, mas não alienado. A consciência [104] é por sua vez atividade demiúrgica e resultado de uma organização anterior; a realidade social é contemporânea do esforço humano e homogênea em relação a ele. Apenas um esquema de simultaneidade, uma constelação de forças representadas em seu poder relacional, pode ser apropriada para este tipo de realidade. É o seu desenvolvimento que postula uma tal representação dinâmica do homem na sociedade; os esquemas cibernéticos não podem encontrar um sentido universal, senão em uma sociedade já constituída de acordo com esse pensamento; a reatividade mais difícil a se estabelecer é a da sociedade em relação ao pensamento cibernético em si mesmo; ele só pode ser criado progressivamente e através da

intermediação de canais de informação já constituídos, como por exemplo as trocas entre técnicas trabalhando de maneira sinérgica em um determinado ponto; é este tipo de agrupamento que Norbert Wiener cita como uma fonte desta nova tecnologia que é uma técnica das técnicas, no início de sua obra intitulada *Cibernética*, publicado em 1948, e que é um novo *Discurso do Método*, elaborado por um matemático que leciona em um instituto de tecnologia. A Cibernética dá ao homem um novo tipo de maioridade, a que penetra nas relações de autoridade distribuindo-se no corpo social, e que descobre, para além da maturidade da razão, a da reflexão que oferece, bem mais que a liberdade de agir, o poder de criar a organização de modo a instituir a teleologia. Da mesma forma, a finalidade e a organização, podendo ser racionalmente pensadas e criadas, uma vez que elas se convertem em conteúdo das técnicas, elas já não são mais razões últimas, superiores, capazes de tudo justificar: se a finalidade torna-se objeto da técnica, existe para além da finalidade na ética; a cibernética, nesse sentido, libera o homem do prestígio incondicional da ideia de finalidade. O homem libera-se, através da técnica, da coerção social; pela tecnologia de informação, ele se torna o criador dessa organização de solidariedade que anteriormente o aprisionava; a etapa do *enciclopedismo técnico* não pode ser senão temporária; ela convoca a do *enciclopedismo [105] tecnológico*, que a completa oferecendo ao indivíduo a chance de voltar ao social que muda de estatuto, e se torna o objeto de uma construção organizadora em vez de ser a aceitação de um dado valorizado ou combatido, mas que subsiste com seus caracteres primitivos, externos à atividade do homem. A natureza individual não é mais, assim, externa ao domínio humano. Após o acesso à liberdade, manifesta-se o acesso à autoridade, no sentido pleno do termo, que é o da força criativa.

340

Estas são as três etapas do espírito enciclopédico, que foi, de início, ética, depois técnica, e que pode tornar-se tecnológica, indo para além da ideia de finalidade tomada como justificação última.

Ora, não é necessário dizer que as técnicas da organização finalizadas são úteis somente por seus resultados práticos; são úteis no sentido de que elas fazem passar a finalidade do nível mágico para o nível técnico. Então, que a evocação de um fim superior, e de ordem que realize este fim, é considerada como termo último de um requisito de justificação, porque a vida é confundida com a finalidade, em uma época em que os esquemas técnicos são apenas esquemas de causalidade, a introdução no pensamento de esquemas tecnológicos de finalidade

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 322 - 347
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

joga um papel catártico. Onde há técnica não pode haver uma justificação última. A vida, individual e social, comporta, na verdade, aspectos de processos finalizados, mas a finalidade não pode ser o aspecto mais profundo da vida individual ou social, tão pouco as diferentes modalidades da ação finalizada, como a adaptação a um meio.

Sem dúvida, poderíamos dizer que não é uma verdadeira finalidade que anima os processos de causalidade recorrente à reação negativa; finalmente esta produção técnica de mecanismos teleológicos nos permite sair do domínio mágico, o aspecto mais inferior, o mais grosseiro da finalidade: a subordinação dos meios a um fim, logo a superioridade do fim em relação aos meios. Tornando-se matéria técnica, semelhante organização não é senão um dos aspectos da vida social ou individual, e não pode mais mascarar, com seu prestígio, as possibilidades de desenvolvimento, de advento, de surgimento de novas formas, que não podem ser justificadas pela finalidade, porque elas produzem seu próprio fim como termo último da evolução; a evolução desadapta tanto quanto adapta. A realização das adaptações não é mais que um dos aspectos da vida; as homeostases são funções parciais; a tecnologia, envolvendo-os e permitindo não [106] somente pensá-los, mas também realizá-los racionalmente, deixa em plena luz processos abertos da vida social e individual. Nesse sentido, a tecnologia reduz a alienação.

IV. Necessidade de uma síntese no nível da educação entre o modo maior e o modo menor de acesso às técnicas

A separação entre a educação de adultos e a educação da criança no campo da tecnologia responde a uma diferença na estrutura dos dois sistemas normativos e, em parte, a uma diferença entre os resultados. A consequência é que até agora há um intervalo que não pode ser franqueado entre a tecnologia pedagógica e a tecnologia enciclopédica.

A educação enciclopédica tecnológica visa oferecer ao adulto o sentimento de que ele é um ser acabado, inteiramente realizado, em plena posse de seus meios e de suas forças, imagem do homem individual em seu estado de real maturidade; a condição necessária de tal sentimento é a universalidade do direito e de fato, do conhecimento; ora, há ainda algo de abstrato na formação enciclopédica, e uma imperfeição intransponível da universalidade: com efeito, a reunião material de todos os dispositivos técnicos em uma compilação tecnológica que os reúna coordenando-os de acordo com a ordem de simultaneidade, ou da razão, deixa de lado o caráter temporal, sucessivo, quântico das descobertas que conduziram ao estado atual; nos

apoderamos imediatamente do atual que é construído progressivamente, lentamente e sucessivamente elaborado; a ideia de progresso, no que ela tem de mítico, vem dessa ilusão de simultaneidade, que nos faz tomar por situação o que não é mais do que uma etapa; o enciclopedismo, excluindo a historicidade, introduz o homem na posse de uma falsa entelêquia, pois esta etapa é ainda rica em virtualidades; nenhum determinismo preside a invenção, e se o progresso é pensado como contínuo, mascara a própria realidade da invenção. O autodidata é tentado a trazer tudo de volta para o presente, o passado enquanto o traz novamente em seu conhecimento presente, e o futuro enquanto o considera como devendo decorrer de maneira contínua do presente através do progresso. Falta ao autodidata ter sido elevado, isto é, de ter se tornado adulto de forma progressiva, através de uma série temporal de desenvolvimentos estruturados pelas crises que os delimitam e permitem a passagem [107] para outra fase; é necessário ter apreendido a historicidade do devir técnico através da historicidade do devir do sujeito para acrescentar à ordem do simultâneo a do sucessivo, segundo a forma que é o tempo. O verdadeiro enciclopedismo, exigindo universalidade temporal ao mesmo tempo que a universalidade do simultâneo, deve integrar a educação da criança; ele não pode tornar-se verdadeiramente universal senão forjando o adulto através da criança, seguindo a universalidade temporal para obter a universalidade do simultâneo; é necessário descobrir a continuidade entre as duas formas de universalidade.

342

Inversamente, a educação tecnológica carece da universalidade do simultâneo, o que exprimimos ao dizer que ela visa a cultura de preferência ao saber; mas uma iniciativa que desejasse obter a cultura livrando-se do conhecimento seria ilusória, porque a ordem enciclopédica do saber faz parte da cultura; ora, [o conhecimento]¹² não pode mais ser apreendido senão de maneira abstrata e, conseqüentemente, não cultural, se ele é tomado fora do próprio saber. A representação do saber sem o próprio saber não pode se realizar senão pela tomada de um símbolo exterior, como por exemplo, por meio da representação mítica e socializada pelos homens que "encarnam" o saber: o saber é substituído pela figura do sábio, isto é, por um elemento de tipologia social, ou caracterológico catalogado, totalmente inadequado ao próprio saber, e que introduz na cultura uma mistificação que a faz inautêntica. Ou melhor, o saber pode ser substituído por uma opinião, uma biografia, um traço de caractere ou uma descrição do personagem de um sábio; mas estes são, ainda, elementos totalmente

¹² Acréscimo dos tradutores.

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 9	n. 19	Agosto – Dezembro 2020	p. 322 - 347
--------------------------	-------	-------	------------------------	--------------

inadequados, porque introduzem não o saber, mas a uma idolatria dos suportes humanos do saber, o que não é da ordem do próprio saber. Existe uma cultura mais autêntica no gesto de uma criança que reinventa um dispositivo técnico do que no texto onde Chateaubriand descreve este "gênio espantoso" que era Blaise Pascal. Estamos mais próximos da invenção quando tentamos compreender o dispositivo de somar por rodas em meia-esquadria, empregada na máquina de calcular de Pascal (máquina aritmética), apenas quando lemos as passagens mais eloquentes relacionadas ao gênio de Pascal. Compreender Pascal é refazer com as próprias mãos uma máquina igual à sua, sem copiá-la, transpondo-a mesmo, se possível, em dispositivo eletrônico de soma, para ter que voltar a inventar em vez de reproduzir, atualizando os esquemas intelectuais e operatórios que foram [108] os de Pascal. Cultivar-se é atualizar analogicamente os esquemas humanos reais, em ocupando-se apenas de maneira acessória das turbulências que tal invenção, tal publicação, tiveram para os contemporâneos, porque elas não são essenciais, ou pelo menos podem ser tomadas somente com referência ao pensamento original, à própria invenção.

Podemos lamentar que um estudante cultivado de uma última série do ensino médio conheça a teoria da turbulência de Descartes através dos melindres de Belize, e o estado da astronomia do século XVII por "aquela luneta longa que metia medo nas pessoas", que Chrysale não pode tolerar.

Há aqui falta de seriedade, uma falta de verdade no pensamento que não pode, de maneira alguma, ser apresentada como uma cultura. Estas evocações estariam no lugar se elas pudessem ser localizadas em relação à sua fonte real, captada anteriormente, e não através do farisaísmo de uma obra de arte que tem outros propósitos para além dos da cultura. A ordem enciclopédica do simultâneo encontra-se expulsa do ensino cultural porque situa-se em conformidade com opiniões dos grupos sociais, que não possuem uma representação da ordem do simultâneo, porque só representam uma mínima fração da vida em uma determinada época, e porque eles não podem circunscrever a si mesmos. Este hiato entre a vida atual e a cultura vem da alienação da cultura, isto é, do fato de que a cultura é na realidade uma iniciação às opiniões de grupos sociais determinados que existiram em épocas anteriores; o primado das letras na educação cultural vem dessa onipotência da opinião; uma obra, e em particular uma obra que sobreviveu, é de fato uma obra que expressou a ética de um grupo ou de uma época, de maneira tal que esse grupo se reconheça nela; uma cultura literária é então escrava dos

grupos; está no nível dos grupos do passado. Uma obra literária é um *testemunho social*. Toda vertente das obras didáticas está removida da cultura, a menos que seja antiga, e possa ser considerada como um testemunho do "gênero" didático. A cultura atual finge considerar o gênero didático como extinto hoje em dia, enquanto que, talvez, jamais tenha tido tanta força expressiva, tanta arte, tanta presença humana como nos escritos científicos e técnicos. Na realidade, agora, a cultura se tornou um gênero com suas regras e suas normas fixas; ela perdeu seu senso de universalidade.

A educação, para ser inteiramente educativa, carece, portanto, de [109] dinamismos humanos. Se consideramos particularmente o aspecto técnico desta educação e deste enciclopedismo, vemos que constitui um mediador de grande valor, porque traz consigo aspectos pelos quais é acessível à criança e outros aspectos pelos quais simboliza adequadamente os sucessivos estados do saber científico; isso constitui, com efeito, o obstáculo contra o qual vem se quebrar a educação cultural quando ela quer se tornar enciclopédica; é a dificuldade de entender, a partir de símbolos intelectuais discursivos, aquela ciência que se gostaria de conhecer. Ao contrário, a realização técnica oferece o conhecimento científico que serve como princípio de funcionamento, sob a forma de intuição dinâmica apreensível até mesmo por uma criança pequena e suscetível de ser melhor elucidada, duplicada por uma compreensão discursiva; o verdadeiro conhecimento discursivo não admite graus; é de cara perfeito ou falso porque inadequado. O enciclopedismo poderia, assim, através das técnicas, encontrar o seu lugar na educação da criança, sem exigir as habilidades de abstração as quais a criança não pode dispor plenamente. Nesse sentido, a aquisição dos conhecimentos tecnológicos por parte da criança pode iniciar-se por um enciclopedismo intuitivo, apreendido através do caráter do objeto técnico. De fato, o objeto técnico se distingue do objeto científico porque este último é um objeto analítico, que visa analisar um efeito único com todas as suas condições e características mais precisas, enquanto que o objeto técnico, longe de estar completamente no contexto de uma ciência particular, encontra-se de fato no ponto de convergência de uma multidão de dados e de efeitos científicos provenientes dos domínios os mais variados, integrando os saberes aparentemente os mais heteróclitos, e que podem não estar intelectualmente coordenados, enquanto estão praticamente no funcionamento do objeto técnico; podemos dizer que o objeto técnico resulta de uma arte de compromisso; o que é, com efeito, uma estrutura eminentemente sintética, não podendo ser compreendida de outro modo

senão pela introdução de um esquematismo sintético que preside a invenção. O esquema técnico, relação entre várias estruturas e uma operação complexa que se cumpre através dessas estruturas é, por sua própria natureza enciclopédica, já que ele realiza uma circularidade de conhecimentos, uma sinergia dos elementos ainda teoricamente heterogêneos do saber.

Talvez poderíamos ressaltar que, até o século XX, as técnicas foram incapazes de assumir este papel da relação entre o trabalho enciclopédico e a cultura oferecida à criança. Com [110] efeito, neste momento, era ainda difícil encontrar, no seio das técnicas, operações verdadeiramente universais, incluindo os esquematismos da sensação ou do pensamento. Hoje, a existência de técnicas de informação oferece à tecnologia uma universalidade infinitamente maior. A teoria da informação coloca o tecnologia no centro de um grande número de ciências as mais diversas, como a fisiologia, a lógica, a estética, o estudo fonético ou gramatical e mesmo semântico das línguas, o cálculo numérico, a geometria, a teoria da organização dos grupos e dos regimes de autoridade, o cálculo de probabilidades, e todas as técnicas de transporte da informação falada, sonora ou visual. A teoria da informação é uma tecnologia intercienífica, que permite uma sistematização de conceitos científicos, bem como o esquematismo das várias técnicas; não devemos considerar a teoria da informação como uma técnica entre as técnicas; ela é, na realidade, um pensamento mediador entre as diversas técnicas, de uma parte, e entre as várias ciências, de outra parte, e finalmente entre as ciências e as técnicas; ela pode desempenhar esse papel porque existem relações entre ciências que não são apenas teóricas, mas também instrumentais, técnicas, cada ciência podendo tomar a seu serviço um certo número de outras ciências que utiliza como fontes técnicas para realizar o efeito que estuda; a relação técnica existe entre as ciências; de outra forma, as técnicas podem teorizar-se sob a forma de ciência; a teoria da informação intervém como ciência das técnicas e técnica das ciências, determinando um estado recíproco destas funções de troca.

Neste nível, e somente neste nível, que o enciclopedismo e a educação técnica podem se reencontrar, em uma coerência de duas ordens, simultânea e sucessiva, da universalidade.

Podemos dizer então que, se as técnicas até hoje não puderam conceder dois dinamismos dificilmente conciliáveis, um destinado ao adulto e o outro à criança, esse antagonismo deixa lugar, na teoria da informação, a uma disciplina mediadora, que estabelece a continuidade entre a especialização e o enciclopedismo, entre a educação da criança e a

educação do adulto. Através disso, funda-se uma tecnologia reflexiva acima das diferentes técnicas, e define um pensamento que cria uma relação entre as ciências e as técnicas.

A consequência dessa unificação reflexiva das técnicas e do fim da oposição entre saber teórico e saber [111] prático é importante para a concepção reflexiva do homem; uma vez atingido este nível, com efeito, não há mais hiato ou antagonismo entre o tempo da educação e a idade adulta; a ordem do sucessivo e a ordem do simultâneo se organizam em relação recíproca, e o tempo do adulto não é mais antagônico em relação ao tempo da educação. Em certa medida, inclusive, a evolução das sociedades, suspensa até aqui por um determinismo da juventude, depois da maturidade e finalmente da velhice, com os regimes políticos e sociais correspondentes, não pode mais ser concebida como fatal se a penetração das técnicas é muito profunda para introduzir um sistema de referências e de valores independentes desse biologismo implícito.

Uma análise atenta dos dualismos em sistemas de valores, como o do manual e do intelectual, do camponês e do cidadão, da criança e do adulto, mostraria que, no fundo dessas oposições, há uma razão técnica de incompatibilidade entre os vários grupos de esquematismos; o manual é aquele que vive de acordo com um esquematismo intuitivo no nível das coisas materiais; pelo contrário, o intelectual é aquele que conceitualizou as qualidades sensíveis; vive de acordo com uma ordem que estabiliza a ordem do sucessivo em definições da natureza e do destino do homem; detém um certo poder de conceitualizar e valorizar ou desvalorizar os gestos humanos e os valores vividos no nível da intuição. O manual vive de acordo com a ordem do simultâneo; ele é autodidata quando quer acessar uma cultura. É segundo a mesma diferença entre os esquemáticos que o homem do campo se opõe ao homem da cidade. O homem do campo é contemporâneo de um conjunto de exigências e participações que fazem dele um ser integrado em um sistema natural de existência; suas tendências e intuições são os laços desta integração. O homem da cidade é um ser individual, ligado a um devir social mais que a uma ordem natural. Opõe-se ao homem do campo como um ser abstrato e cultivado, a um ser integrado e inculto. O homem da cidade é de um tempo, enquanto o do campo é de uma região; o primeiro integra-se à ordem do sucessivo, o segundo, na ordem do simultâneo. Em geral, observamos o apego do homem rural às tradições; mais precisamente a tradição é o aspecto mais inconsciente da historicidade, que mascara a representação da ordem do sucessivo, e que supõe uma invariância da sucessividade. O real tradicionalismo repousa na ausência de uma

representação da série do devir; este devir desapareceu. Enfim, a oposição entre a criança e o adulto [112] resume esses antagonismos; a criança é o ser do sucessivo, feito de virtualidades, modificando-se no tempo e tendo consciência desta modificação e desta mudança. O adulto, que lhe apresenta a vida, integra-se à sociedade segundo a ordem da simultaneidade. Essa maturidade aliás não pode ser plenamente atendida senão na medida onde a sociedade é estável e não celeremente evolutiva, sem a qual uma sociedade em movimento de transformação, que privilegia a ordem do sucessivo, comunica a seus membros adultos um dinamismo que faz deles adolescentes.