



Filosofia em diálogo com outros saberes

Aline Cardoso de Oliveira Macedo
Arnildo Pommer
Ezequiel de Souza
Nelio Márcio da Silva Vaz
Onorato Jonas Fagherazzi
Rossana Dutra Tasso
Terezinha Lorena Paqualotto



Educação profissional em destaque:

ORGANIZAÇÃO

Aline Cardoso de Oliveira Macedo

Arnildo Pommer

Ezequiel de Souza

Neilo Márcio da Silva Vaz

Onorato Jonas Fagherazzi

Rossana Dutra Tasso

Terezinha Lorena Pasqualotto

FILOSOFIA EM DIÁLOGO COM OUTROS SABERES

1ª Edição



NÚCLEO
DE TECNOLOGIA
EDUCACIONAL



PPGEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



Santa Maria - RS

2017

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Michel Temer

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
Ministro de Estado da Educação José Mendonça Bezerra Filho

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
Eline Neves Braga Nascimento

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS
Reitor Osvaldo Casares Pinto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
Reitor Paulo Afonso Burmann
Vice-reitor Paulo Bayard Dias Gonçalves

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO, BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA – CEBTT
Luiz Fernando Sangói

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL – NTE
Diretor Paulo Roberto Colusso
Coordenador UAB Reisoli Bender Filho
Coordenador Adjunto Paulo Roberto Colusso

COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA – CTISM
Diretor Luciano Caldeira Vilanova
Vice-diretor Marcelo Freitas da Silva

NÚCLEO DE TECNOLOGIA A DISTÂNCIA – CTISM
Coordenação Institucional Paulo Roberto Colusso/CTISM
Coordenadora Adjunta Erika Goellner/CTISM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PPGEPT
Coordenadora Leila Maria Araújo Santos

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Emanuelle Shaiane da Rosa

ARTE CAPA
Marcel Santos Jacques

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Onorato Jonas Fagherazzi

REVISÃO LINGÜÍSTICA
Ezequiel de Souza e Terezinha Lorena Pasqualotto

REVISÃO DE CONTEÚDO FILOSÓFICO/CIENTÍFICO E LEITURA FINAL
Arnildo Pommer

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
Ezequiel de Souza

Ficha catalográfica elaborada por Maria Helena de Gouveia - CRB-10/2266
Biblioteca Central - UFSM

E24 Educação profissional em destaque [recurso eletrônico] : filosofia em diálogo com outros saberes / organização Aline Cardoso de Oliveira Macedo ... [et al.]. – Santa Maria : NTE da UFSM, 2017.
1 e-book
336p. 21 cm.
ISBN 978-85-9450-023-6

1. Filosofia 2. Filosofia da ciência 3. Epistemologia 4. História I. Macedo, Aline Cardoso de Oliveira

CDU 5.001

SUMÁRIO DE ÍCONES

BOTÕES DE PÁGINAS: transição entre páginas seguintes e anteriores por meio de botões localizados na parte inferior da página.



INTERATIVIDADE: aponta sites que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.

09

SUMÁRIO INTERATIVO: direcionamento para páginas específicas ao clicar nos números ou títulos do sumário.



“Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal.”

Kant (1995, p. 42).

Prefácio

Escrever o prefácio de um livro é uma satisfação mas, ao mesmo tempo, uma responsabilidade que não pode ser facilmente adjetivada. Ela, talvez, possa ser apenas exemplificada: a cada ato de liberdade corresponde um conseqüente quantum de responsabilidade. Escrever é um ato de liberdade que implica em conseqüências e, muito embora, nenhum autor possa controlar as conseqüências de seu ato de liberdade, porque o leitor, por também ser um sujeito livre, existe sob os mesmos estados de liberdade e de responsabilidade.

A alusão a estes estados do agir humano tem uma finalidade específica neste prefácio. Chamar a atenção do leitor para o fato de que cada ato de liberdade de cada autor neste livro, como ocorre em todas as publicações em países livres, tem algo em comum que não é comum, mas excepcional. A disposição para doar aquilo que no momento da escrita alcançou o mais humano de seus atos. Mas, ao mesmo tempo, contudo não por egoísmo, cada autor é capaz de ficar com o que foi doado. Assim é o conhecimento: uma das únicas práticas humanas que pode ser doada sem deixar o doador mais pobre, pelo contrário, o doador tende a ficar mais rico, porque o ato de doar lhe possibilita entrar em contato com outros atos de liberdade humanos. Nesta profusão de atos livres que podem ser opostos entre si no dispor-se de ideias (teses) em conflito, podem surgir, no movimento de uma dialética ascendente, as sínteses que tornam ambos os interlocutores humanamente mais ricos.

Isto também está de acordo com os propósitos do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE, da Universidade Federal de Santa Maria, cuja finalidade é a de “executar as políticas definidas pelas instâncias competentes da UFSM conforme estatuto e/ou regimento, nas modalidades educacionais mediadas por tecnologias em cursos de ensino básico, profissionalizante, graduação, programas de extensão, atuando como agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem bem como no fomento à incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação aos projetos pedagógicos da UFSM”.

Ao citar estes preceitos estamos confirmando as afirmações feitas nos dois primeiros parágrafos. Este livro, gestado no IFRS – campus Rio Grande, em projeto específico de extensão, o IFSOFIA, liderado pelo professor Dr. Onorato Jonas Faghezzi, mas que contou com a colaboração ativa de outros professores, todos citados no livro, ganha agora uma nova configuração associativa: a do Núcleo de Tecnologia

Educacional – NTE da UFSM, para fins de editoração e publicação no formato de livro eletrônico. Trata-se, portanto, de uma ampla associação de interesses científicos, pedagógicos, filosóficos, técnicos e comunicacionais que confluem para dar forma expressiva aos atos de liberdade de cada autor dentro da área do conhecimento que lhe é específica.

De maneira análoga, estamos confirmando a finalidade educativa de cada instituição, de cada professora, de cada professor, de cada estudante envolvidos neste projeto/processo que visa a criação de uma mentalidade científica permanente, finalidade esta, voltada para os objetivos maiores de fundamentação da ação livre na pretensão de consolidarmos, em conjunto, a emancipação cidadã de todos os brasileiros e brasileiras que compõem a pátria Brasil.

São instituições parceiras desta publicação: IFRS (campi do Rio Grande e de Bento Gonçalves), Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE da UFSM, CTISM-UFSM e PPGEPT- CTISM-UFSM.

Que se produzam cada vez mais atos de liberdade como estes aqui consignados.
Editore-se e publique-se.

Santa Maria, 17 de janeiro de 2017

Prof. Paulo Roberto Colusso

DIRETOR DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL – NTE



Sumário

- 09 **Prefácio**
- 15 **Apresentação**
- 19 **Agradecimentos**
- 21 **1 FILOSOFIA DA CIÊNCIA**
- 22 **1.1 Um Olhar Filosófico sobre a Engenharia**
 Andreyra Sárila Ramos Ferreira
- 27 **1.2 Foucault: a Verticalidade pela Problematização**
 Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves; Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer
- 41 **1.3 Os Caminhos da Primeira Certeza: de Agostinho de Hipona a René Descartes**
 Arnildo Pommer
- 63 **1.4 A Objetividade do Conhecimento em Descartes: os Argumentos Céticos**
 Arnildo Pommer
- 82 **1.5 Uma Visão Matemática sobre o Discurso do Método 82**
 Débora de Oliveira Bastos
- 94 **1.6 O Estatuto Epistemológico da Modernidade: Contribuições de Francis Bacon
 ao Conceito de Natureza no Ocidente**
 Filipi Vieira Amorim
- 110 **1.7 O Projeto Filosófico-Naturalista de Hume e a Crença no Mundo Exterior**
 Luis Fernando Biasoli
- 122 **1.8 Resenha Crítica**
 Onorato Jonas Fagherazzi

- 131** **2** ÉTICA E POLÍTICA
- 132** **2.1** Uma certa Donna a Fare la Pittrice: Relações entre a Vida e a Obra de Artemísia Gentileschi
Cristine Tedesco
- 141** **2.2** Reflexões sobre Ética nas Ciências Sociais
Dardo Lorenzo Bornia Junior
- 151** **2.3** Uma análise do Trabalho e Alienação
Ingrid Baggio Smalti; Laís Belinski Roman; Luiza Biasi Tieppo
- 155** **2.4** Deleuze & Guattari e a Crítica da Economia Política do Desejo
Paulo Roberto Schneider; Alan Rodrigo Padilha; Otávio Akira Sakai
- 168** **2.5** A Ética da Responsabilidade em Hannah Arendt
Sônia Maria Schio
- 179** **3** EDUCAÇÃO
- 180** **3.1** Identidade e Formação Docente para Educação nas Ciências: Considerações sobre Constituição da Profissão para os Alunos do Programa de Formação de Professores para a Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão
Ana Sara Castaman; Denise Oliveira
- 203** **3.2** Travessias entre Arte e Saúde Mental Coletiva: Pistas de uma Educação Nômade em Processo
Carolina Demaman Pommer
- 221** **3.3** A Perspectiva CTS e o Currículo Integrado: algumas Aproximações
Caroline Lacerda Dorneles; Cristiane Muenchen
- 238** **3.4** A Centralidade da Categoria Trabalho Enquanto Princípio Educativo na Obra de Marx e Engels
Magda Gisela Cruz dos Santos; Paulo Eduardo Dias Taddei; Vanessa Gonçalves Dias; Andréa Wahlbrink Padilha da Silva
- 257** **3.5** A Educação Profissional na Era da Acumulação Flexível: O Caso do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
Arnildo Pommer; Roselene Gomes Pommer

- 280** **4 ÉTICA AMBIENTAL**
- 281** **4.1 Hans Jonas e a Defesa de uma Ética para a Tecnociência**
Anor Sganzerla
- 290** **4.2 Política, Vida e Poder: a Biopolítica em Foucault**
Barbara Valle
- 299** **4.3 Dois Argumentos “Kantianos” para Pensarmos uma Ética Ambiental**
Mitieli Seixas da Silva; Eduardo Ruttke von Saltiél
- 311** **5 CIÊNCIA APLICADA**
- 312** **5.1 Vinho e Saúde: Alguns Polifenóis e sua Ação no Corpo Humano**
Alana Foresti; Guilherme Massoco Viel; Kerri Candido de Souza Formolo; Luana Milani Titton;
Priscila Silveira Rech; Simone Bertazzo Rossato
- 320** **5.2 Pasteurização Térmica e Segurança Alimentar em Sucos**
Juliana Reinehr; Giovani Furini; Heitor Scmazzon; Vanessa Campana; Onorato Fagherazzi
- 325** **5.3 Estabilização Tartárica: Eficiente Processo para um Bom Produto**
Maria Lúcia Fraron; Vinícius Casagrande Fornasier



Apresentação

Este livro demorou a sair por várias razões mas, finalmente, agora pode ser lido por quem se interessar pelos vários assuntos que dele constam. Ele é o resultado do esforço de várias pessoas, a começar pelo professor Dr. Onorato Jonas Fagherazzi, responsável pelo Projeto de Extensão que deu origem a este conjunto de textos, ora aqui apresentados. O Projeto de Extensão IFSOFIA 2014, tinha por finalidade, desde o seu início, o diálogo entre os diversos saberes presentes numa escola que pretende alcançar a formação integral de seus alunos. Portanto, não se trata de um livro de caráter exclusivamente filosófico e, menos ainda, erudito, mesmo que alguns de seus textos pretendam ter este cariz. Trata-se antes, de ousar reunir os mais diversos escritores/interlocutores na perspectiva de um debate cujo resultado não pode ser mensurado antes de ele existir. Isso parece óbvio, mas sem a existência do texto escrito não há pontos de partida para a ação crítica que possa gerar o debate, conseqüentemente, isso é tão óbvio assim. Essa é uma das ideias centrais deste livro: parecer óbvio para tratar de assuntos um pouco mais escondidos por detrás da aparência de senso-comum.

É relativamente corriqueiro lembrarmos o que se lê em Gramsci, no seu livro A Concepção Dialética da História, ou seja, que todos nós somos filósofos em alguma medida. Isto é verdade e está posto logo na abertura do livro. Porém, logo a seguir, apenas algumas páginas adiante, Gramsci começa a explicar que esta filosofia espontânea ou do sendo-comum não basta, pois ela apenas repete o óbvio. Quando, numa escola ou numa universidade pensamos no saber estabelecido, não é suficiente o nosso contato superficial com ele, porque para apreendê-lo em sua profundidade não perceptível, é necessário ir além do imediato, do superficial. Mais ainda: é necessário superar o conhecimento espontâneo, a saber, o conhecimento da chamada escola da vida, pois, na escola formal deparamo-nos, dialeticamente, com elaborações argumentativas muito mais complexas em todos os campos do conhecimento; deparamo-nos com um pensar especializado, racionalmente articulado que está acima de nossas convicções crédulas e mesmo ingênuas do dia a dia. Acima, porém,

não no sentido de este saber constituir-se em algo superior ou algo inatingível, porque não se trata de uma hierarquia, mas porque escolas e universidades são as guardiãs e as difusoras do conhecimento historicamente estabelecido como válido e necessário e, quando possível, criadoras de novos conhecimentos.

Guardar, difundir e criar. Criar, difundir, guardar. Guardar para que o saber não se perca em idiosincrasias pessoais de pseudo-intelectuais que, na sua arrogância estúpida e avarenta, sempre se veem como donos da verdade. Difundir, porque a escola e a universidade são os espaços públicos por excelência, cuja finalidade é a de tratar o sabido como sendo patrimônio de todos, patrimônio público em sentido estrito: res publica significa precisamente, coisa pública, coisa de todos e para todos. Daí advém a palavra mais excelente de nossos dias: a palavra República. Criar e recriar, para que o sabido não pereça diante do dogmatismo de plantão. Esta, parece-me, é a lição de Gramsci presente neste livro. Porém, lição no âmbito cultural, pois no âmbito biológico há outras formas de transmissão do conhecimento básico como a forma genética de um saber fundamentalmente primitivo que é a base da vida, o qual também precisamos compreender racionalmente: eis o momento em que o saber básico da vida transforma-se em cultura, mas, em hipótese alguma e ao mesmo tempo, nunca poderá deixar de ser saber primitivo que constitui a vida. Compreendê-lo como cultura, ou seja, conhecimento racionalmente elaborado não significa, em princípio, modificar o modo de ser (a essência) do seu ser.

Quanto a este livro, muitas pessoas contribuíram para que ele ganhasse a forma que tem. Nele constam textos sobre Filosofia da Ciência, textos sobre Ética e Política, sobre Educação, sobre Ética Ambiental e sobre Ciência Aplicada, ou seja, um particular exemplo do que todos fazem numa escola e numa universidade, porém, cada qual escrevendo a seu modo na sua singularidade individual, vendo o mundo de um jeito, mas sempre procurando superar a espontaneidade das filosofias da vida propostas pelas consciências ingênuas destas mesmas escolas da vida.

Acrescento ainda, que cada autor a seu modo, talvez busque superar as falácias produzidas pelas consciências que, munidas de uma retórica de convencimento dos que se arrogam donos da verdade, visam apenas tirar o máximo de proveito privado do saber que é público. Portanto, este livro, apesar

da revisão técnica ter sugerido maior unidade formal, apresentará em cada texto algo como a marca pessoal de cada autor o que inclui algumas opiniões e crenças idiossincráticas que achamos por bem não suprimir, porque o seu registro também faz parte da cultura geral espontânea, ou seja, conforme Gramsci, da filosofia espontânea, momento em que todos somos de alguma maneira filósofos. Mas, se esta marca individual permanece, ela não supera o viés crítico dos textos em seu conjunto, pelo contrário, contribui para a crítica na medida em que cada autor teve a coragem de expor o seu ponto de vista de acordo com a sua perspectiva de argumentação.

Vários professores, que não são citados aqui, ajudaram os seus alunos e alunas a escrever. A todos eles o agradecimento da comissão organizadora deste livro. Outros, os envolvidos diretamente no projeto tiveram a paciência e a têmpera necessária para ele pudesse ser posto à disposição dos leitores. Trata-se da professora Viviani Rios Kwecko, Diretora de Extensão do IFRS Campus do Rio Grande (quando do início deste projeto), dos professores e professoras Aline Cardoso de Oliveira Macedo, Ezequiel de Souza, Neilo Márcio da Silva Vaz, Onorato Jonas Fagherazzi, Rossana Dutra Tasso e Terezinha Lorena Pasqualotto.

Quanto à disposição dos temas no índice começamos com a Filosofia da Ciência, porque se trata de um livro que propõe a discussão entre a Filosofia e os outros saberes. Seguem-se os capítulos dos temas de Ética e Política, Educação, Educação Ambiental e Ciências Aplicadas. Em cada capítulo o nome dos autores está em ordem alfabética que é um critério habitualmente utilizado pelas editoras. Por último, não fizemos distinção entre os textos de professores e de alunos, porque o objetivo desta publicação é justamente o de dialogar, ou seja, considerar com válidos e importantes, os argumentos de todos.

Arnildo Pommer

DR. EM FILOSOFIA. PROFESSOR TEMPORÁRIO IFRS – CAMPUS RIO GRANDE (2014-2016).

PROFESSOR COLABORADOR DO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO CTISM/

UFSM

Agradecimentos

Agradecemos aos professores e professoras que, nas funções que exerciam no IFRS quando do início deste projeto, representavam a todos: alunos, professores funcionários, esperando que todos, indistintamente, se sintam nomeados e recebam nosso reconhecimento. Referimo-nos ao Diretor Geral, professor Luiz Ângelo Sobreiro Bulla; ao Diretor de Ensino, professor Ivoni Carlos Acunha Júnior; à Diretora de Extensão, professora Viviani Rios Kwecko e ao Diretor de Pesquisa, professor Miguel da Guia Albuquerque. Professores e professoras da Reitoria: Reitora: Cláudia Schiedeck Soares de Souza; Pró-Reitor de Ensino: Amilton de Moura de Figueiredo; Pró-Reitora de Extensão: Viviane Silva Ramos; Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação: Júlio Xandro Heck. No decorrer do processo, outros integrantes foram agregados para o êxito desta empreitada: o professor Paulo Roberto Colusso, do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE, da UFSM e a professora Leila Maria Araújo dos Santos, Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica-PPGEPT do CTISM-UFSM. Mas, porque agradecê-los? Eles não estavam e não estão no exercício de suas funções regimentais? É neste ponto que as coisas mudam. O cumprimento da função regimental nem sempre alcança o nível político do comprometimento com a função principal de uma escola ou universidade. A função de ir além do mero formalismo regimental depende sempre da disposição e da ação comprometidas com a verdade. Eis a razão principal deste agradecimento para todos. Comprometer-se de fato com a totalidade do agir pedagógico vai muito além do correto e adequado cumprimento do dever. O agir pedagógico verdadeiro exige que a ação coletiva seja preservada frente os interesses particulares, ao mesmo tempo em que as individualidades são desafiadas. Este movimento dialético é facilmente perceptível de um ponto de vista abstrato, mas exercitá-lo diariamente no agir prático como fundamento da ação pedagógica, é muito mais complicado. Este é o motivo de nossos agradecimentos aos dirigentes anteriores e aos atuais.

Os Organizadores



1

FILOSOFIA DA CIÊNCIA

1.1

UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE A ENGENHARIA

Andreyra Sárila Ramos Ferreira

Introdução

Segundo José Roberto Gonçalves da Silva, professor e engenheiro mecânico, a definição mais pertinente de engenharia é: “A engenharia é uma aplicação de conhecimentos científicos e empíricos: é uma atividade que aplica os conhecimentos humanos à resolução de problemas propondo soluções técnicas utilizando as tecnologias”. É incontestável a relação existente entre a engenharia e a ciência, a qual vem sendo estudada há séculos. Esse estudo começou ainda na antiguidade com as investigações empíricas, passando pelo método científico e, muito mais tarde, alcançando a ciência moderna.

Primórdios da ciência

Embora o termo ciência só tenha sido inventado no século XIX por William Whewell, ainda nos anos antes de Cristo, Tales de Mileto e Aristóteles produziam e faziam descobertas científicas através de suas experiências, baseadas em observação e cálculos ainda primitivos. Conforme Osvaldo Pessoa Jr. (2010), a ciência teve pelo menos dois nascimentos, sendo estes na Grécia e na China, por volta do século VI a. C. Porém, devido aos gregos já possuírem avanços em diversas áreas, como medicina e astronomia, foi atribuída aos pensadores da cidade de Mileto o início da ciência. Estes iniciaram o estudo filosófico-científico colocando em questão o princípio de tudo. E foi Pitágoras quem, algum tempo depois, formou uma escola religiosa, filosófica e política, na qual

se acreditava que os números seriam os elementos básicos de tudo. Nesse momento, começava-se a dar uma devida importância à Matemática, um dos pilares da Engenharia.

Pensamento científico

O pensamento científico iniciou com os pré-socráticos, por volta do século VI a.C., período em que a sociedade deixou de acreditar somente em mitos, e passou a assumir um pensamento cético. Se fortalecendo ainda mais na época de Sócrates e seus alunos, este pensamento se divide em duas correntes: o dogmatismo e o ceticismo. Segundo Maria Aranha e Maria Martins, em seu livro *Temas de Filosofia*, o pensamento dogmático é aquele que acredita possuir a verdade, recusando discussões que possam colocar suas certezas em questionamento. Por outro lado, o pensamento cético desconfia de tudo e duvida que seja possível chegar-se ao verdadeiro conhecimento. Foi com base nessas linhas de pensamento que começou-se a crer apenas em fatos observados na natureza, ou seja, aqueles que possuíssem prova científica, tendo sido esta responsável por grande parte dos gregos se tornarem ateus. Estas conclusões foram fundamentais para a ciência se consolidar cada vez mais até ter seu pensamento reorganizado devido ao surgimento do método científico.

A ciência moderna e a relação com a Engenharia

Foi em meados do início do século XVII que Galileu Galilei fez as primeiras contribuições para o, mais tarde chamado, método científico. O filósofo foi um dos primeiros de seu tempo a aplicá-lo, o definindo como a união da observação experimental com conhecimentos teóricos obtidos. Este método estuda racionalmente um determinado fenômeno, se baseando em fatos e teoria e comprovando-os através de análises e experimentos. Surgiu como uma forma de organizar o pensamento e se chegar a um meio de controlar a natureza, sendo um dos marcos do período chamado revolução científica, que se iniciou no século XVI e se estendeu até o século XVIII. Sendo até hoje muito utilizado, foi o método científico que deu início à Ciência Moderna, e deste modo, a partir de

novas definições científicas como esta, a ciência passou a ser tratada de forma separada da Filosofia, se tornando mais prática e estruturada. Esta ciência, juntamente com as suas considerações, é um dos alicerces para o estudo da engenharia.

Como se pode perceber, o início da ciência e o seu progresso vieram muito antes de entender-se o que é a engenharia, apesar de esta ser aplicada desde o início da humanidade. A Engenharia está em cada pirâmide egípcia, nos palácios gregos e romanos, nas construções pré-colombianas e, até mesmo, nas armas usadas pelos homens das cavernas na pré-história. A mesma foi exercida antes mesmo do surgimento da escrita e dos números. Cada ferramenta criada para uma determinada função significava uma solução técnica, baseada na observação, para um determinado problema. Daí o termo “engenhoca”, que denomina equipamentos primários. Imohtep, projetor e supervisor da construção da pirâmide de Djoser, é considerado o primeiro engenheiro da história antiga, apesar de, na época, o título não ser reconhecido.

Conhecimento da engenharia como profissão

Foi no início do século XVI que o termo “engenheiro” começou a aparecer na língua portuguesa, sendo seguido por “engenharia”. Segundo Fábio S. C. Pereira (2013), naquela época, a palavra “engenho” se referia a uma máquina de guerra similar a uma catapulta, sendo provável origem para a criação do termo. Da mesma forma, a palavra “engenho” é uma derivação do latim ingenium, “gênio” em português, que significa uma capacidade natural de se fazer invenções inteligentes. Segundo o SENGE (Sindicato dos Engenheiros no Estado de Goiás), a mais antiga referência do ensino da engenharia no Brasil, é o holandês Miguel Timermans.

A profissão de engenheiro(a) em si foi conhecida anos depois da criação do termo, com o inglês John Smeaton, que se auto-intitulou engenheiro civil. E passou a se popularizar com a Revolução Industrial (1769-1840 aproximadamente), que trouxe à tona várias profissões até então não reconhecidas. Desde então, a engenharia passou a ganhar notoriedade, sendo visada pelos estudantes do mundo, a ponto de ser, atualmente, uma das ocupações mais desejadas.

A engenharia como discussão filosófica

Atualmente, uma das discussões que tem envolvido a filosofia e a engenharia é o desafio de ensiná-la. Segundo Karl Popper, todo conhecimento científico é sempre provisório podendo ser superado, ou seja, a ciência só é ciência se puder ser refutada. Porém, devido à engenharia ser predominantemente uma ciência exata e precisa, e assim ser ensinada, tem-se levado adiante este conhecimento sem o pensamento crítico conveniente. Além disso, a sociedade muda constantemente e esta mudança deve ser acompanhada pela evolução da didática. Por isso, discute-se hoje a necessidade de se incentivar professores e estudantes a estudar a epistemologia, pretendendo-se que este conhecimento se torne parte essencial para o futuro ensino e aprendizado de qualquer ciência.

Percebe-se, portanto, que, ao longo dos anos, criou-se uma grande fenda entre a engenharia e a filosofia. E por terem sido separadas para a área das Exatas e para a das Humanas, atualmente é difícil para muitos reconhecerem a interligação entre estes dois campos. Somente fazendo-se uma retrospectiva na história da mesma, encontra-se a presença da filosofia em cada lei, teoria e conceito. Afinal, como realizar uma invenção para a solução de algo sem ser um filósofo?



INTERATIVIDADE:

<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/05/infopresal-04.jpg/view>

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria L. A. MARTINS, Maria H. P. **Temas de filosofia**. Editora Moderna. São Paulo: 2005.

PESSOA JR., Osvaldo. **Primórdios da Ciência na Grécia**. Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência I. 2010.

ALMEIDA, José F. NASSAR, Antônio B. BASSALO, José M. Filardo. SOBRINHO, Carlos Leonidas da S. S. **A filosofia de Popper e o desafio de educar na engenharia**, 2012.

PEREIRA, Fábio Sérgio da Costa. **História da Engenharia**. Disponível em: <www.crea-rn.org.br/artigos/ver/120>. Acesso em: 24 ago. 2014.

Biblioteca Virtual – FAPESP na Mídia. **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/namidia/>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

REALE, Giovanni. ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. Do Humanismo a Descartes. 2. ed. Editora Paulus. São Paulo: 2004.

SENGE – Sindicato dos Engenheiros no Estado de Goiás. **A história da engenharia no Brasil e no Mundo**. Disponível em: <<http://senge-go.org.br/a-historia-da-engenharia-no-brasil-e-no-mundo/>>. Acesso em: 24 ago. 2014.



1.2

FOUCAULT: A VERTICALIDADE PELA PROBLEMATIZAÇÃO

Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves¹

Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer²

Falar em problematização como ferramenta analítica com base no solo conceitual operado por Michel Foucault tem requerido para nós, curiosamente (para não dizer perigosamente), abandonarmos, pelo menos por alguns instantes, a organização mais ou menos segura da cronologia ou horizontalidade que tem orientado os estudos foucaultianos. Lançamos mão do termo horizontalidade para “jogar” de forma análoga com o texto de Judith Revel (2004) que trata em contraponto, da verticalidade do pensamento do filósofo (se é que assim podemos qualificá-lo) em detrimento da corrente tentativa empreendida por diversos comentadores e críticos literários que buscam, há algum tempo, indicar uma “coerência essencial da pesquisa foucaultiana” (Ibid., p.66). Como efeito desses investimentos, podemos encontrar então, três ou quatro autores em Foucault, “cada qual com seu próprio quadro de referência e de pertença, seus campos de interesse e seus eventuais empréstimos, sua terminologia específica e suas aporias” (Ibid., p. 66).

Reconhecidas, ligeiramente, as especificidades que orientam o manuseio da obra de Foucault, temos o ponto do qual sugerimos um afastamento provisório. Pensamos que tratar da lição sobre problematização em Foucault implica menos especificidade do que mobilidade

¹ Mestre em Educação em Ciências pela FURG. Professor do Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

² Doutor em Educação em Ciências pela FURG. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

em seus registros (livros, cursos, entrevistas, textos dispersos), mais leveza e superficialidade do que densidade e profundidade. Com isso, não queremos desconsiderar a complexidade com que Foucault forja seus conceitos, tampouco desqualificar o trabalho minucioso de seus comentadores. O que pretendemos é aceitar o convite feito por Veiga-Neto (2006) para encarar a obra de Foucault como uma oficina e tomar os conceitos do mesmo como ferramentas para montagem, desmontagem e manutenção do pensamento. Entrar nesta oficina, nesse sentido, implica sim em mobilidade, leveza e superficialidade, exercitando fielmente a infidelidade requerida pelo próprio Foucault ao afirmar ser mais um pirotécnico do que filósofo, linguista ou historiador ao expressar: “meu discurso é instrumental, como são instrumentais um exército, ou, simplesmente, uma arma. Ou, ainda, um saco de pólvora ou um coquetel Molotov” (POL-DROIT, 2006, p.100).

No entanto, a superficialidade não se equivale à falta de cuidados. Quando levamos algo para oficina, seja para desmontar, montar ou manter em funcionamento adequado, é preciso escolher, cuidadosamente, as ferramentas das quais iremos nos valer. Uma chave de fendas não serve a qualquer parafuso, bem como Foucault não dá conta de qualquer objeto de pesquisa. Ao adentrarmos a oficina ou criarmos nossas próprias ferramentas conceituais isso se torna regra. Ao forçarmos a chave inadequada é bem provável que o objeto se danifique. Nesse sentido, a utilização das análises de Foucault implica sempre em correr riscos, às vezes mais, às vezes menos. Como garantir que estamos utilizando a ferramenta adequada? Por mais que tentemos manusear os “mesmos” objetos, nunca estaremos na “mesma” rede de problemas que Foucault. Tratamos sempre de outro tempo, de outras redes discursivas, de outros agenciamentos, portanto, são outros objetos que produzimos. E é bem aí, nessa zona tempestuosa, encharcada de dúvidas, que tentamos fazer útil a possibilidade de operar com a problematização.

Em definição temos problematização como “o conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento”

(FOUCAULT, 2004b, p. 242). Esta noção, portanto, fundamenta uma história do pensamento, empreendida por Foucault como a constante preocupação “com a maneira pela qual se constituem problemas para o pensamento e quais estratégias são desenvolvidas para respondê-los” (REVEL, 2005, p.70). Judith Revel (2004), ao perseguir a verticalidade do pensamento de Foucault, levanta a hipótese de que o grande disparador que fundamenta a operação da problematização em seus trabalhos é a leitura de Nietzsche datada já em 1953 e a apropriação da noção do descontínuo nietzschiano. Tal noção implica, antes de qualquer coisa, na consideração da singularidade dos acontecimentos, na valorização dos acasos, dos desvios, bifurcações e retornos. Daí a verticalidade como um possível eixo de inteligibilidade do pensamento foucaultiano, pois:

[...] interessante é que não é preciso esperar o início dos anos 1970 e a passagem explícita ao conceito de genealogia para poder ler o eco dessa influência nietzschiana. Antes de ser genealógico, o pensamento foucaultiano é descontínuo – ou, mais exatamente, é a descontinuidade que torna inevitável a assunção da dimensão genealógica: se a história genealógicamente dirigida “toma a iniciativa de fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam”, ela já está presente em Foucault nos anos 1960 sob a forma de uma atenção extrema aos acontecimentos, ou seja, às rupturas temporais, manifestem-se elas sob a forma de fatos isolados ou pela emergência de novas convergências epistêmicas gerais, que se dão sempre contra um fundo de ruptura. (REVEL, 2004, p. 69).

Nesses termos, nos interessa enquanto pesquisadores a possibilidade de aproximação com a noção de problematização como ferramenta analítica que permite, sobretudo, construir e manusear objetos de pesquisa. Arriscamo-nos, então, em considerar tal noção como eixo vertical de operação nas pesquisas de Foucault. Risco, porque nos parece pouco convencional este tipo de posicionamento frente aos estudos foucaultianos. De acordo com Restrepo (2008), noções como acontecimentalização³ e problematização constituem categorias analíticas que têm recebido pouca dedicação dos comentadores do referido autor. Isso porque se tornou comum a utilização de um Foucault fragmentado e quase linear quando

distribuído em uma continuidade temporal. Saber, poder e ética têm sido tomados como três frentes principais do pensamento foucaultiano. Três domínios que se desdobram em posturas metodológicas distintas de inúmeros empreendimentos de pesquisa das mais diversas áreas de conhecimento na atualidade, ainda que o próprio filósofo tenha anunciado sua atitude analítica como sendo preferencialmente “da ordem da problematização: ou seja, da elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que me [lhes] parecem colocar problemas para a política.” (FOUCAULT, 2004a, p. 228). E, distinguindo do que seria uma história das ideias, situa tal atitude, como imanente a uma “história do pensamento”, que se caracterizaria pela presença de um elemento “que se poderia chamar de problemas ou, mais exatamente, de problematizações” (Id., p. 231).

Restrepo (2008) ao discutir questões de método, sugere que pensemos a problematização, bem como a acontecimentalização como noções orientadoras do pensamento foucaultiano. Tais noções, segundo o autor, fundamentam as escolhas procedimentais realizadas por Michel Foucault em seus estudos.

Ambas nociones (la eventualización y problematización) permiten comprender la forma cómo Foucault operaba en la formulación de sus preguntas y, sobre todo, em alguno de los criterios de procedimiento que instrumentalizaba em sus trabajos. La arqueología y la genealogía, que tanto han sido invocadas por lós disímiles comentaristas, no pueden ser cabalmente entendidas sin considerar la eventualización [acontecimentalização] y problematización como estrategias de abordaje, como cuestiones de método, em la obra de Foucault. (Ibid., p.114)

Mais que uma questão de método a “problematização é, portanto, a prática da filosofia que corresponde a uma ontologia da diferença, ou seja, ao reconhecimento da descontinuidade como fundamento do

³ Para Restrepo (2008), acontecimentalização consiste em uma categoria analítica criada por Foucault e pouco explorada pelos comentadores de sua obra. Em definição trata-se, sobretudo, de um princípio de inteligibilidade histórica que Foucault lança mão frente às armadilhas do presentismo histórico e da indagação metafísica. A acontecimentalização caracteriza a modo com que o filósofo lida com a história, de modo a produzir uma história do presente.

ser” (REVEL, 2004, p. 83). Ao assumir o ser descontínuo como ponto de partida da filosofia, a problematização aciona o exercício crítico do pensamento se opondo a ideia de desvelamento da verdade, da busca incansável pela resposta primeira, da solução como encerramento do problema. Em termos efetivos de método, Foucault demonstra essa prática filosófica lançando mão de um uso específico da história, assumindo como empreendimento a realização da história das problematizações. Evidencia-se um Foucault leitor de Kant e que o critica, mas o intitula pai da modernidade, ao mesmo tempo em que o posiciona em um ponto de bifurcação no desenrolar da filosofia moderna (KASTRUP, 2007). Se por um lado, a partir de Kant, temos a filosofia como precursora de uma analítica da verdade, condição de possibilidade para constituição da ciência moderna, por outro, temos o arranjo que, articulado às leituras de Nietzsche, permite Foucault fazer o uso da história como ferramenta para o exercício de uma ontologia do presente⁴.

Foucault embebido por leituras de Deleuze⁵ deixa sua postura mais delineada. Ao comentar as obras de seu contemporâneo, reforça o modo como opera seu pensamento através da elaboração constante de uma crítica do presente. Dentre os comentários tecidos, encontramos algumas linhas dedicadas em desenvolver o que nos serve de apoio para dar mais consistência ao que dimensionamos como ferramenta analítica potente para nossos investimentos de pesquisa.

Longe de ser a imagem incompleta e embaralhada de uma ideia que, lá de cima, eterna, deteria a resposta, o problema é a própria ideia, ou melhor, a ideia não tem outro modo de ser se não o problemático: pluralidade distinta cuja obscuridade sempre insiste de antemão, e na qual a questão não cessa de se deslocar. Qual é a resposta para a questão? O problema. Como resolver o problema? Deslocando a questão. [...] É preciso antes pensar problemáticamente do que interrogar e responder dialeticamente (FOUCAULT, 2008, p. 246).

⁴ Kastrup (2007, p. 40) define: “a ontologia do presente constitui-se como crítica de todas as categorias invariantes, tanto da metafísica tradicional quanto da teoria do conhecimento e da ciência, e aplica o tempo a tais categorias. [...] O presente aparece como ponto privilegiado, pois é nele que o processo de transformação acontece”.

⁵ Trata-se, especificamente, da publicação de *Theatrum Philosophicum*, em 1970 (FOUCAULT, 2008). Texto referente à leitura que Foucault faz das obras *Diferença e repetição* e *Lógica do sentido*, ambas de Gilles Deleuze.

A passagem sublinha o posicionamento crítico de Foucault diante das fundações da filosofia platônica, criticada por Gilles Deleuze (2006; 2011), na condução do pensamento moderno. E acusa em confluência à leitura deleuzeana, o modo pelo qual a tradição filosófica de modo geral e, podemos estender à própria ciência, alicerçam no decorrer dos séculos XVII e XVIII suas projeções em função da identificação de problemas dados a priori para que, em seguida, sejam resolvidos. Na tentativa de escapar das estruturas que orientam tradicionalmente a atividade filosófica a serviço de uma analítica da verdade, história das ideias ou das estruturas de pensamento, Foucault acentua o reconhecimento do problema como invenção. Nada de bloqueio a ser vencido ou barreira a ser superada, tampouco complexo a ser simplificado. O máximo rendimento que podemos obter do problema é seu incessante deslocamento. A problematização, nesses termos, se apresenta como uma chave interessante de acesso ao pensamento foucaultiano. Por ela fazemos uma dupla leitura que dá à problematização status de objeto, quando levamos em conta uma história das problematizações, bem como a coloca como próprio exercício crítico do presente (REVEL, 2005).

Porém, é preciso atentar para os perigos que circundam a valorização do problema. Deleuze ao introduzir Diferença e Repetição já alerta para a existência dos bons e dos maus problemas. A linha fronteira entre problema como potência do pensamento e o relativismo esvaziado é tênue. É preciso atentar para o perigo de se cair nas representações da “bela-alma”, quando a busca por diferença se dá longe de “lutas sangrentas” (DELEUZE, 2006, p. 17). E argumenta:

[...] acreditamos que quando os problemas atingem o grau de positividade que lhes é próprio e quando a diferença torna-se objeto de uma afirmação correspondente, eles liberam uma potência de agressão e de seleção que destrói a bela-alma, destruindo-a da sua própria identidade e alquebrando sua boa vontade (Id., p. 9).

Foucault, por sua vez, parece se ajustar à noção de problema como potência agressiva, longe de ser um procedimento harmonizador, no sen-

tido de evidenciar as pontes de ligação contínuas entre acontecimentos. Nessa perspectiva, os “bons” problemas são aqueles que demonstram os rompimentos abruptos, quase imperceptíveis, que desequilibram as tentativas de agrupar as articulações do real sob os signos e as representações apaziguadoras (DELEUZE, 1999). É com essa atitude que se comporta frente à loucura, à punição, à sexualidade. Três marcadores de sua obra, que podem caracterizar três fases distintas dos seus investimentos de pesquisa, mas, que também podem ser entendidos como objetos da problematização que exercita para a elaboração de uma crítica do seu próprio tempo. Ao se debruçar sobre cada um, opera incansavelmente a produção de problemas consistentes que insistem em nos desestabilizar, demonstrando como fomos tão diferentes do que somos hoje a partir da descrição dos encaminhamentos possíveis frente ao que se apresenta como dificuldades em determinado tempo e espaço.

Não creio, por exemplo, que exista nenhuma “política” que possa, diante da loucura ou da doença mental, deter a solução justa e definitiva. Mas penso que, na loucura, na alienação, nas perturbações de comportamento, há razões para questionar a política: e a essas questões a política deve responder, porém ela jamais as responderá totalmente. Da mesma forma, em relação ao crime e à punição: seria errôneo, naturalmente, imaginar que a política nada tem a ver com a prevenção do crime e com seu castigo, portanto ela nada teria a ver com um certo número de elementos que modificam sua forma, seu sentido, sua frequência, mas também seria totalmente falso pensar que existe uma fórmula política capaz de resolver a questão do crime e terminar com ele. O mesmo para a sexualidade: ela não deixa de ter relação com estruturas, exigências, leis, regulamentações políticas que têm para ela uma importância capital: no entanto, não se pode esperar da política formas nas quais a sexualidade deixaria de ser problemática. (FOUCAULT, 2004a, p. 228).

Ao questionar a política, enquanto tentativa de encerrar problemas em soluções definitivas, é possível notarmos nas afirmações do autor a noção de problematização como o pano de fundo de suas operações analíticas. Os objetos pelos quais se tornou possível a convenção das três fases distintas dos estudos foucaultianos (arqueologia, genealogia e ética),

apresentam-se atravessados por uma mesma atitude: a problematização enquanto exercício crítico assumido como tarefa filosófica por Foucault.

Diante dessa leitura, problematizar tem consistido para nós em uma ação de produzir problemas sobre aquilo que em meio à poeira e ao barulho do funcionamento das engrenagens que põe pra funcionar nosso cotidiano, nos passam como naturais, como coisas dadas desde sempre ou quase sempre. Produzir problemas é, então, tratar/demonstrar/descrever as invenções, sem considerá-las oposto do que é verdadeiro por princípio, mas como aquilo que é resultado da montagem de elementos de ordens distintas que quando tomadas no tempo e no espaço em que habitamos nos parecem unidades acabadas em si mesmas. Como efeito, diríamos que produzir problemas nessa perspectiva, tem consistido em proceder por (des)montagem, não como uma forma de desconstruir uma estrutura, possibilitando a proposição de outras, nem acusar artificialidades como aquilo que nos ilude ou distorce a realidade. Assumimos a (des)montagem como procedimento que nos permite atingir as condições inventivas de nossos objetos de pesquisa e a partir daí testar seus limites e suas potencialidades.

Retomemos a metáfora da oficina para demonstrar de forma breve como o processo de (des)montagem de um objeto nos ajuda no entendimento do seu funcionamento e na visualização do encadeamento de engrenagens pelo qual seu reconhecimento como unidade é garantido. No entanto, é imprescindível o destaque: não se trata apenas de decomposição do todo em partes mínimas indivisíveis. Operar por (des)montagem não é pura desconstrução. Ao desmontarmos um relógio, por exemplo, não nos basta deduzirmos o aparelho em um conjunto de pequenas peças e constatarmos o papel que cada engrenagem exerce em relação à outra para que, assim, ao reagrupá-las, tenhamos a certeza de que dominamos o objeto e seu funcionamento. Assim que realinharmos as engrenagens de modo que o relógio volte a mover seus ponteiros, ele só passa a ser convencionalmente útil quando aferido em comparação a outro que não tivera seu funcionamento interrompido.

Como efeito de tal operação nos ocorre, no mínimo, duas reações: i) a frustração ao percebermos que o alinhamento do conjunto de pequenas peças é incapaz de medir o tempo por si só; ii) a estranheza frente aos aspectos inventados e inventivos de determinada distribuição de engrenagens na regulação de nossas ações e pensamentos. Inventados porque, no fim das contas, percebemos que tanto a máquina como a necessidade de medir o tempo não passam de invenções. E inventivos porque esse conjunto de engrenagens condiciona a invenção de nossas formas de nos relacionarmos com o tempo. Nesse sentido, podemos até nos posicionar como inventores da máquina e nomeá-la relógio, entretanto, boa parte das nossas relações com tempo são produzidas por ela.

Talvez a escolha da metáfora possa não ser a mais adequada em nossas pretensões explicativas, contudo, tentemos dela explorar a potencialidade do estranhamento indicado como segunda reação. Ao estranharmos o relógio como instrumento pelo qual mensuramos o tempo, lançamos mão da (des)montagem como processo problematizador do modo como nos relacionamos com ele. Assumir o caráter inventivo do relógio nos condena ao aprisionamento em um tempo inventado, ao passo em que nos abre infinitas possibilidades de resistir a sua arbitrariedade, pois na condição de invenção suas certezas se fragilizam, visto que a mínima alteração nas engrenagens transforma em outro o *status* unitário sustentado até o momento em que fora violado/analísado.

No que diz respeito ao que temos empreendido como movimentos de pesquisa, nosso interesse em visitar a oficina de Foucault é motivado, principalmente, pela busca de recursos sobre essa questão: a problematização como ferramenta conceitual e analítica. Assim, temos assumido como tarefa exercitar o pensamento em torno de um tema, estranhá-lo e fazê-lo um problema de pesquisa. Essa tem sido tomada, por nós, como a grande “lição de método” de um Foucault professor. É nesse sentido, que direcionamos nossa atenção aos projetos sociais esportivos (PSE) e suas projeções sociais elaboradas sobre a referência de determinada parcela da população: os vulneráveis.

Ancorados em um tema (PSE), seria possível enumerar alguns procedimentos específicos que correspondem à operação de problematizar. Só nesse nível, implicados com determinado tema, é possível referirmo-nos a uma ferramenta analítica. E mais, somente desse modo, conseguimos passar de um tema, que tomamos do nível das dificuldades, para objetos, que produzidos por tal modo de problematizar, os quais, por sua vez, já não pertencem mais apenas ao nível dos acontecimentos, mas se encontram agora no registro de uma analítica do pensamento sobre o referido tema.

Para isso, temos experimentado, em relação aos acontecimentos, algumas operações como: suspeitar, desnaturalizar e ficcionar. Assumir tais operações, tomadas por nós como atitude de pesquisa, implica em admitir questões do tipo: E, se não for bem assim? E, se tudo que escrevemos não passar de ficções? E, como seria possível pensar o próprio pensamento?

E se aquilo que se apresenta a nossa frente, como solução para questões de insuficiência ou descontentamento em relação as nossas experiências de pensamento, for tomado como algo que poderia ser de outro modo? E se aquilo que se apresenta como necessário e verdadeiro não passar de contingências ou apenas de um dos modos possíveis de experiência? Instala-se, nesse ponto, a aproximação com a noção de invenção que, por sua vez, se encontra de mãos dadas com a suspeita e com a desnaturalização das evidências.

Ao invés de descobrir algo preexistente, a invenção consiste em encontrar o que nos faz pensar em ser atingido por algo para o qual não encontramos resposta nos saberes constituídos. A invenção coloca a necessidade de se *pensar outramente*, de se desterritorializar e produzir um estranhamento naquilo que é tido como natural e evidente. (SILVA, 2005, p. xx).

Nesses termos, que implicações se instauram em relação ao nosso tema? Admitirmos que os PSE e os vulneráveis possam ser tomados como invenções desse tipo, abre o pensamento para algo que não esteve sempre aí, que, por outro lado, também não é resultado de alguma iniciativa ou

“inspiração” individual. Não são objetos prontos, também não são problemas em si mesmo. Longe de serem tomados como realidades a serem interpretadas, preferimos olhar para aquilo que chamamos hoje por PSE e vulneráveis, como práticas que nem sempre estiveram aí. São, antes, resultados de processos históricos e, sobretudo, contingenciais, produtos de processos inventivos. Pensá-los, então, em termos de invenções é abrir o pensamento para o desconhecido e se afastar, por exemplo, de explicações como aquelas que vinculam viciosamente esses projetos ao Estado⁶. Abre o pensamento, também, para tomarmos o que é dito sobre o tema enquanto função discursiva que produz um pouco, e muito, do próprio tema, que, então, já é objeto. Numa perspectiva foucaultiana, parece-nos que, somente assim, podemos nos encontrar com o problema, produzindo-o entre um tema e um objeto.

Assim, o que temos para dizer sobre nosso objeto (tema problematizado) pode não passar de uma ficção. Seria esta outra operação da problematização foucaultiana? Ficcional? O esporte, dos PSE, tomado como invenção, os próprios projetos como invenção, nos levaram a dizer algo sobre isto que não passam de ficções? Michel Foucault afirmou que não fez outra coisa senão ficções. Ficcional como estratégia para fugir de uma pretensão de totalidade ou de modos de pensar que se coloquem ao lado de uma verdade considerada absoluta. No entanto, ficcionar, não se opõe a verdade. A ficção não está onde o verdadeiro se ausenta. As ficções, na perspectiva foucaultiana, inclusive, produzem verdades. Loucura, delinquência e sexualidade são tratados por Foucault como problemas concretos, verdades produzidas por arranjos fictícios, mas que ressoam efeitos reais. Produzem modos de pensar e viver.

Essas operações ou procedimentos compõem o que poderíamos atribuir à (des)montagem de algo que está diante de nós e que é tomado, muitas vezes, como do lado da verdade. Mas, a problematização enquanto ferramenta analítica não corresponde apenas a isso. O que se pode

⁶ O constante exercício de afastamento desse tipo de explicações se deve ao trato que temos dedicado aos PSE como acontecimento. Isto, em termos analíticos, encaminha uma espécie de inversão proposta pelas operações foucaultianas, que nos permite desvincular os PSE do entendimento que os limitam às ações derivadas do Estado, enquanto instância de governo. Invés disso, a noção de invenção nos permite tomá-los como práticas concretas, nas quais se vincula, também, o Estado. Nesse sentido o Estado deixa de ser um universal, ou seja, o estruturador de tais práticas, para ser entendido como mais um componente, entre tantos, do arranjo constituinte e funcional dos referidos projetos.

nominar por montagem está abarcado, também, na problematização foucaultiana. Montagem como construção e demonstração de outros possíveis e que sinaliza algo muito produtivo em termos de pensar de outros modos. Poderíamos aludir de modo desavisado, a uma espécie de desconstrução para dar conta desse processo, mas podemos ser mal compreendidos, além do que, o termo desconstrução pode ser com frequência, associado a algo destrutivo. Sobre isto cabe, por fim, atentar para o que Foucault nos adverte:

É possível perceber como estamos distantes de uma análise em termos de desconstrução (qualquer confusão entre esses dois métodos seria imprudente). Trata-se, pelo contrário, de um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam [podem] ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização. Fica então evidente que qualquer nova solução que fosse acrescentada às outras decorreria da problematização atual, modificando somente alguns postulados ou princípios sobre os quais se sustentam as respostas dadas (FOUCAULT, 2004a, p. 233).

Longe de esgotar a discussão, tentamos realizar a abertura ou alargamento daquilo que temos entendido como pouco explorado em termos de questões de método em pesquisas sustentadas no referencial foucaultiano. Falar da problematização foucaultiana enquanto ferramenta conceitual e analítica, só tem sido possível para nós a partir do uso que temos feito dela em nossas pesquisas. Somente através da produção e manuseio de nossos objetos temos despertado a necessidade de maior mobilidade nos diferentes registros deixados pelo filósofo francês. É desse modo que vemos sentido em nossas pesquisas, ou seja, assumindo o compilado das análises empreendidas pelo autor em sua verticalidade e tomando a problematização como uma lição de método potente ao exercício da crítica do presente em que se situam nossos temas, problemas e objetos de pesquisa.



INTERATIVIDADE:

<http://filosofiaemvideo.com.br/topicos/michel-foucault/>

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2. ed., 2006.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FOUCAULT, Michel. Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps. In: DEFERT, Daniel; EWALD, François; LAGRANGE, Jacques. **Dits e écrits**, vol. III. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematizações. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org). **Michel Foucault. Ética, sexualidade, política. Coleção Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org). **Michel Foucault. Ética, sexualidade, política. Coleção Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel. *Theatrum Philosophicum*. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org). **Michel Foucault. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Coleção Ditos e Escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e dos outros**. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault: entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric. **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RESTREPO, Eduardo. Cuestiones de método: eventualización y problematización en Foucault. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia: n.8, p.111-132, enero-junio, 2008.

SILVA, Rosane Neves da. **A invenção da psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: KHOAN, W. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



1.3

OS CAMINHOS DA PRIMEIRA CERTEZA: DE AGOSTINHO DE HIPONA A RENÉ DESCARTES

Arnildo Pommer⁷

Introdução

A interpretação filosófica da doutrina de Agostinho da pré-ciência divina requer a localização epistêmica e histórica daquilo que está posto como verdade em sua retórica de convencimento, pois ela está relacionada com a sua biografia⁸ e com as questões relacionadas ao conhecimento no período de transição do fim da era helenística ao início do cristianismo como religião predominante, apresentando uma concepção de sabedoria composta de duas espécies de conhecimento: “o que procede diretamente da intuição intelectual ou do raciocínio, e o que se recebe por comunicação de outrem” (PINHEIRO, 1990, p. 1). O conhecimento obtido por intermédio da intuição ou da intelecção é denominado, por Agostinho, de saber ou ciência; aquele obtido pela informação dada por outra pessoa, leva à crença. Nesse caso, é necessário ao crente dar-lhe o seu assentimento. O primeiro exige demonstração racional e o segundo radica na crença em alguma autoridade testemunhal da sua veracidade. Conforme Agostinho tem-se o que segue:

Ambs estes conhecimentos são válidos e levam à certeza; o primeiro porque se impõe imediatamente à mesma razão; o segundo, o assentimento testemunhal, porque se funda na comprovada proficiência e veracidade

⁷ Dr. em Filosofia. Professor temporário IFRS – *campus* Rio Grande (2014-2016). Professor convidado do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM/UFSM.

⁸ *Aurelius Augustinus* é o nome do sacerdote cristão conhecido por Santo Agostinho. Antes de sua conversão ao cristianismo ele era professor de retórica antes da chamada conversão à emergente religião cristã.

da pessoa que o transmite. Entretanto, nos conhecimentos por assentimento o espírito é ulteriormente levado à demonstrar, pela simples luz da razão, a verdade do que lhe foi comunicado por testemunho, a fim de poder unir, à certeza que fundamentou o assentimento, a que é própria da ciência (AGOSTINHO, 1990a, p. 20).

A partir desta concepção de conhecimento pretendo situar a sua noção de pré-ciência divina, considerando que a dita teoria do conhecimento de Agostinho inicia com a sua conversão ao cristianismo, ocorrida em 387, quando teria decidido dedicar-se inteiramente à sabedoria a qual passou a ser denominada de filosofia cristã, em oposição e detrimento da ciência e da filosofia propriamente ditas. O seu ponto de partida é o ataque aos cétricos, cujas teses postulam a impossibilidade de um critério absoluto de verdade. Mas, por outro lado, é na filosofia grega, basicamente por intermédio de Plotino, que ele busca pontos de apoio às suas próprias teses, como a da doutrina da iluminação divina e da noção de tempo decorrente da doutrina da criação do mundo, separando-o da eternidade, por força de uma divindade, o que implicaria diretamente na sua noção de livre-arbítrio da vontade.

A doutrina da pré-ciência divina também precisa ser vista na sua relação com a noção de liberdade humana, pois ela é o fundamento da sua teoria do conhecimento, considerando-se a necessidade que ele tem de compatibilizar a evidência da primeira certeza, formulada no seu ataque aos cétricos e com a magnitude das contradições das ações humanas. As contraditórias ações humanas não seriam uma imposição decorrente da pré-ciência divina, mas fruto da liberdade humana (livre-arbítrio), pois seria antec conhecida pelo seu deus.

Argumentos contra os cétricos

O primeiro problema doutrinário de Agostinho, após a sua conversão, consistiu na necessidade de encontrar uma resposta racional para fundamentar o conhecimento, visando à contestação das doutrinas dos cétricos, especialmente os da Nova Academia platônica, propostas por Arcesilau (315-241 a. C.) e Carnéades (214-125 a. C.). Conforme Agostinho, os cétricos teriam duvidado da possibilidade de existência “de um critério de evidência absoluta e indiscutível” como fundamento do conhecimento, pois este estaria limitado ao meramente “verossímil, provável ou persuasivo” (PESSANHA, 1984, p. XIII).

A resposta de Agostinho ao problema que ele mesmo formulou como se ele tivesse sido formulado assim pelos cétricos é encontrada, porém, fora do pensamento filosófico e científico, ou seja, na religião, através da pregação de Paulo de Tarso. A partir dela Agostinho pretendeu combater os cétricos, para os quais, segundo o seu entendimento “a fonte de todo o conhecimento era a percepção sensível, na qual não se poderia encontrar qualquer fundamento para a certeza, já que os sentidos forneciam dados variáveis e, portanto, imperfeitos” (PESSANHA, 1990b, p. XIII).

A sua pretensão é, no entanto, utilizar-se dos argumentos dos cétricos a fim de tornar públicas as suas convicções. No diálogo *Contra os acadêmicos*, ele defende os sentidos como “fonte de verdade”, afirmando que o erro decorre dos juízos que se fazem sobre as sensações e não delas próprias. A sensação em si jamais é falsa. “Falso é querer ver nela a expressão de uma verdade externa ao próprio sujeito” (PESSANHA, 1990b, p. XIII). Este recurso argumentativo impediria o cétrico de refutar a alguém que fizesse a seguinte afirmação: “Eu sei que isso me parece branco: limito-me à minha percepção e encontro nela uma verdade que não me pode ser negada”. Se alguém afirmasse simplesmente: “isso é branco”, o erro seria possível, mas não o seria no primeiro caso. Este argumento implica “pelo menos uma verdade absoluta (...), no próprio ato de perceber” (PESSANHA, 1990b, p. XIII). Esta argumentação foi levada às últimas consequências em *A Cidade de Deus*, a partir da discussão da suposta existência de um deus único e da doutrina da trindade deste mesmo deus, bem como da existência de seres humanos criados pela mesma divindade. De acordo com o teólogo cristão a trindade estaria presente nas obras divinas como marcas o que, em última instância, seria a garantia de verdade. Cito todo o Capítulo XXVI que explica a “imagem da trindade na natureza humana”, com a qual Agostinho busca combater os acadêmicos.

Em nós, fora de qualquer dúvida, encontramos imagem de Deus, da Trindade, que, embora não seja igual, mas, pelo contrário, muito distante dela, não coeterna com ela e, para dizê-lo em poucas palavras, não da mesma substância que Ele, é, por natureza, de todas as criaturas a mais próxima de Deus. É, ademais, aperfeiçoável, para ser próxima também por semelhança. Somos, conhecemos que somos e amamos esse ser e esse conhecer. Nas três verdades apontadas [Capítulo XXV] não nos perturba falsidade nem verossimilhança alguma. Não o tocamos como às coisas

externas, com os sentidos do corpo, como sentimos as cores, vendo, os sons, ouvindo, os odores, cheirando, os sabores, degustando, a dureza ou a moleza dos corpos, apalpando, nem como na imaginação damos voltas às imagens de coisas sensíveis, tão semelhantes a elas, porém, não corpóreas, as retemos na memória e, graças a elas, nascem em nós os desejos, mas, pelo contrário, sem nenhuma imagem enganosa de fantasias ou fantasmas, estamos certíssimos de sermos, de conhecermos e amarmos o nosso ser. Tais verdades desafiam todos os argumentos dos acadêmicos, que dizem: Quê? E se te enganas? Pois, se me engano, existo. Quem não existe não pode enganar-se; por isso, se me engano, existo. Logo, se existo, se me engano, como me engano, crendo que existo, quando é certo que existo, se me engano? Embora me engane, sou eu que me engano e, portanto, no que conheço que existo não me engano. Segue-se também que, no que conheço que me conheço, não me engano. Como conheço que existo, assim conheço que conheço. E quando amo essas duas coisas, acrescento-lhes o próprio amor, algo que não é de menor valia. Porque não me engano quanto ao fato de amar, não me enganando no que amo, pois, embora o objeto fosse falso, seria verdadeiro que eu amava coisas falsas. Que razão haveria para repreender-me e proibir-me de amar coisas falsas, se fosse falso que amo tais coisas? Sendo certas e verdadeiras, quem duvida que, quando são amadas, tal amor é verdadeiro e certo? Tanto é verdade, que não há ninguém que não queira existir, como não há ninguém que não queira ser feliz. E como pode ser feliz, se não existe? (AGOSTINHO, 1990b, p. 46-47).

Resumo da questão: Agostinho afirma que se alguém se engana esse alguém existe, ou melhor, sabe que existe. Como ele conhece que existe, conhece que conhece, ou seja, tem consciência de conhecer. Acrescenta a seguir, uma dedução relativa ao amor, isto é, afirma que quando ama aquelas duas coisas, acrescenta-lhes o próprio amor, porque ele não se engana quanto ao fato de amar (AGOSTINHO, 1990a, p. 47). Destas afirmações Agostinho tira uma série de consequências, mas aquele que aqui me interessa implica que, de certo modo, Agostinho ter-se-ia antecipado à reflexão cartesiana da dúvida cética presente em *Meditações sobre a Filosofia Primeira* e no *Discurso do Método*, da qual decorre a primeira certeza racional, conforme Descartes. Mas, como se observa na citação acima, Agostinho não fornece prova alguma desta sua certeza sobre a presença da imagem divina e da suposta trindade de sua composição em sua memória, como alega, muito embora a sua afirmação de que se ele se engana ele existe, é, evidentemente uma primeira certeza: a

da existência. As consequências que ele tira desta primeira certeza são, do ponto de vista filosófico ou científico, uma contradição lógica que nenhuma retórica de convencimento poderá corrigir. Portanto, para conseguir o efeito de convencimento que deseja, divide as próprias sensações em duas instâncias diferentes: as sensações corpóreas e as da memória. A partir desta divisão chega à conclusões ambivalentes ou ideologicamente doutrinárias.

Em Agostinho, o tema também é abordado nas discussões sobre a relação entre o que ele chama de lei temporânea e de lei eterna, além da pertinência da doação de livre-arbítrio pelo seu deus aos homens, no seu livro homônimo. O livro, em forma de diálogo, tem como interlocutor Evódio, contemporâneo seu também convertido ao cristianismo. Cito, a seguir, alguns trechos deste hipotético diálogo entre Agostinho e Evódio:

Agostinho – (...) Dize-me se para ti é absolutamente certo que tu vives.

Evódio – Mas que coisa posso eu responder, mais certa do que essa?

Agostinho - E consegues discernir isto, que uma coisa é viver, outra conhecer que se vive? (AGOSTINHO, 1990a, p. 41).

Com essa argumentação ele pretende provar que o homem vive e sabe que vive, ao contrário dos demais seres da natureza que apenas vivem ou existem, mas não são cientes de sua vida ou existência (Id., 1990). Pretende igualmente demonstrar que as postulações céticas são desprovidas de sentido. Adiante, já no Livro II da mesma obra, a questão será retomada com a finalidade de provar a existência do deus cristão e que o livre-arbítrio fora legitimamente doado aos homens pela divindade referida.

Agostinho – Assim, pois, e para partirmos de verdades perfeitamente evidentes, pergunto-te, antes de mais, se tu mesmo existes. Ou receias porventura enganar-te a respeito desta pergunta, quando, se não existires, de modo nenhum te poderias enganar?

Evódio - Passa já a outras considerações.

Agostinho – Por conseguinte, sendo evidente que existes, e que não seria para ti evidente de outra maneira, se não vivesses, também é evidente isto – que tu vives. Inteleccionas que estas duas realidades são evidéntísimas?

Evódio – Intelecciono perfeitamente.

Agostinho – Logo, é também evidente esta terceira realidade, a saber – que tu inteleccionas.

Evódio – É evidente (AGOSTINHO, 1990, p. 86-87).

Com isso tem-se o que segue, ou seja, a reafirmação do que fora posto no livro anteriormente citado: porque me engano, existo [*Si fallor, sum*], pois o que não existe não pode estar enganado. Nesse ponto, pois, Agostinho reafirma ter atingido a certeza da existência e com ela a certeza do primeiro princípio do conhecimento, descobrindo do mesmo modo a capacidade intelectual humana, ou seja, da prova ontológica admite a prova epistemológica: porque existo, eu conheço. Porém, a faculdade intelectual descoberta encontra-se separada do corpo. A explicação agostiniana afirma a existência e dela deduz a intelecção. Em Descartes ocorre o contrário, primeiro afirma a intelecção, penso, para depois deduzir a existência: *cogito, ergo sum* (penso, logo existo).

Em parte, essa dependência do corpo em relação à alma se confirma, pois no *Primeiro Alcibíades* de fato se encontra registrada a ideia da superioridade da alma sobre o corpo, mas não me parece possível encontrar naquele texto, de maneira literal, a ideia de que o corpo é o cárcere da alma, até porque em Platão *alma (psychê)* tem o sentido de vitalidade. Em Agostinho, a ideia de vitalidade tem outro caráter, pois apesar de ele considerar a alma humana como ativa, ele a determina como sendo divina. No diálogo de Platão, ao contrário, é na discussão entre Sócrates e Alcibíades acerca da maneira mais adequada de se a governar a cidade que aparece a ideia do governo da alma (*psychê*) sobre o corpo. Eles partem do uso de instrumentos os mais diversos e de determinadas partes do corpo humano para a consecução dos fins almejados, chegando-se ao uso do corpo como um todo.

Sócrates – E não usa o homem todo o seu corpo?

Alcibíades – Perfeitamente.

Sócrates – Por conseguinte, uma coisa é o homem, e outra o seu próprio corpo.

Alcibíades – Parece que sim.

Sócrates – Que é, então, o homem?

Alcibíades – Não sei o que se diga.

Sócrates – Pelo menos sabes que é o que se serve do corpo.

Alcibíades – Sei.

Sócrates – E o que mais pode servir-se do corpo, se não for a alma?

Alcibíades – Nada.

Sócrates – E a alma comanda?

Alcibíades – Sim (PLATÃO, 1984, 129e-13a).

O diálogo segue e Platão amplia a explicação sobre a predominância da alma (*psychê*)⁹ sobre o corpo, mas quando, mais adiante Sócrates conclama Alcibíades a “libertar-se de seu estado” (PLATÃO, 1984, 135cd), não se trata, obviamente de libertar-se de seu corpo, mas sim, de sua ignorância relativamente a sua própria *psychê* e aos assuntos políticos para que, a partir dessa libertação possa, efetivamente, tornar-se um cidadão capaz de participar da administração da *polis*.

Sócrates – A escravidão é um vício.

Alcibíades – Sem dúvida.

Sócrates – E a condição livre, virtude?

Alcibíades – Sim.

Sócrates – Então, amigo, é preciso fugir da condição servil.

Alcibíades – Mais do que tudo, Sócrates.

⁹ Existe um livro de Aristóteles cujo título em latim é *De Anima*, mas que é na verdade é um profundo tratado histórico-crítico do princípio da vida. Princípio, aqui, não significa começo, mas aquilo que sustenta e contém a vida, o *porquê primeiro*. Curiosamente, o tratado de Aristóteles que estuda o princípio da vida, “*Peri Psychhês*” ficou conhecido como sendo *De Anima* e não na tradução que corresponde ao seu significado original: *sobre a psychê*. “*Peri*” significa sobre ou ao redor de, e *psychê* significa originalmente na língua grega, princípio de vida, princípio vital, respiração da vida e até mesmo fantasma, ou uma espécie de sombra, como consta dos poemas do poeta Homero. Portanto, a palavra *psychê* significa antes de qualquer coisa, um princípio físico, a respiração, ou seja, aquilo que se manifesta num ser vivente. A tradução latina significa “*Da Alma*”. Uma das traduções deste livro, a que foi feita por Maria Cecília G. dos Reis, cuja primeira edição ocorreu em 2006, mantém o título *De Anima*, mas coloca em plano de fundo o título original em grego: “*Peri Psychhês*”. Reis afirma o seguinte sobre o livro e sobre a manutenção do título *De Anima*. “O emprego da forma *De Anima* para designar o estudo que Aristóteles dedica ao princípio da vida do ser animado – *empsychon*, um ser dotado de *psychê* – em oposição ao inanimado, está consagrado desde o Renascimento” (REIS, 2006, p. 16). Por este motivo ela também o utiliza, mesmo que não seja a tradução mais adequada. Porque *Empsychon* significa aquilo que fisicamente tem vida em oposição ao que não tem vida, não significando, portanto, uma entidade que se separa do corpo pela morte ou pela *experiência mística ou êxtase religioso*. Assim sendo e para reforçar a ideia, o significado de *psychê*, para os gregos, desde o início da sua cultura até o início da era cristã, é bem diferente do significado de alma para os cristãos. Na mitologia grega, vai-se para o Hades de corpo inteiro e é o corpo que precisa dos rituais fúnebres a fim de poder ser recebido com dignidade na região dos mortos. Igualmente, não existe a noção de inferno na mitologia grega.

Sócrates – Adquiriste agora consciência de teu estado? Consideras-te verdadeiramente livre, ou não?

Alcíbiades – Penso ter perfeita consciência do que sou (PLATÃO, 2006, 153c).

É certo também que a *psychê* (alma), se ela tem a primazia de governar, possui função ativa e o mesmo ocorre no pensamento de Agostinho. Isto é, mesmo dentro de um “cárcere” a alma, por sua natureza, é ativa e a sua ação parece constituir-se numa atualização permanente da hierarquia não somente dela sobre o corpo, mas como modelo da atualização da hierarquia do mundo. A hierarquia se exemplifica nessa relação muito peculiar da alma com o corpo, isto é, do corpo como hospedeiro da alma. Nessa condição a alma é superior e o corpo necessariamente inferior, podendo ser atingido do exterior. Já a *alma*, devido a sua condição, não pode ser atingida do exterior, porque o inferior não atinge o superior.

A *alma*, por ser ativa, estaria sempre atenta ao que se passa ao seu redor e nada escaparia a sua ação, incluindo a percepção das modificações do corpo e, “sem nada sofrer, tiraria de sua própria substância uma imagem semelhante ao objeto”, no caso, do corpo. Essa imagem é que constituiria a sensação, não seria, porém, “paixão sofrida pela alma, mas ação”. Algumas dessas “sensações referem-se às necessidades e estados do corpo, outras, às coisas exteriores” (PESSANHA, 1984, p. XIV).

Nesse ponto começa um novo pretendido retorno à filosofia grega, quando Agostinho explica a mobilidade e a instabilidade dos objetos de conhecimento. Eles “são e não são”, aparecem e desaparecem, tornando-se impraticável “apreendê-los de uma vez por todas”. A impossibilidade de apreensão dos objetos no seu constante devir impediria o conhecimento verdadeiro, conhecimento esse, resultante daquilo que permanece. O conhecimento é possível para Agostinho somente se forem descobertas “as regras imutáveis das realidades não sensíveis, o que exclui de sua possibilidade a mera apreensão de dados exteriores aos sujeitos, tal como são dados à percepção” (PESSANHA, 1984, p. XIV).

Exemplifica o conhecimento das regras imutáveis com uma analogia aos princípios aritméticos ou de um princípio moral que diz ser “necessário fazer o bem e evitar o mal”. As regras imutáveis aludidas são deduzidas dessa

ideia de necessidade e dela decorre a imutabilidade. Porém, esse tipo de argumentação leva a constatação da existência de “dois tipos diferentes de conhecimento: o primeiro, limitado aos sentidos e referente aos objetos exteriores ou suas imagens, não sendo necessário, nem imutável e nem eterno; o segundo, encontrado na matemática e nos princípios fundamentais da sabedoria, constitui a verdade” (PESSANHA, 1984, p. XIV). A referida constatação, no entanto, põe um problema ainda maior: qual é, verdadeiramente, a fonte do conhecimento? Será o homem? A resposta não poderia ser outra: sendo o homem tão mutável quanto às coisas que lhe são dadas pela percepção, ele, obviamente, não poderá ser a fonte do conhecimento verdadeiro, restando-lhe inclinar-se reverente diante de uma evidência dominante: “a aceitação de que alguma coisa transcende a alma individual e dá fundamento à verdade, isto é, Deus” (PESSANHA, 1984, p. XIV).

A Iluminação divina

Diante do exposto emerge outra pergunta: como o homem recebe do deus cristão o conhecimento das verdades eternas? Para respondê-la Agostinho vale-se novamente de Platão e elabora a doutrina da “iluminação divina”¹⁰ da *alma* humana. Para ele, Platão, na alegoria da caverna, teria mostrado “ser o conhecimento, em última instância, o resultado do bem, considerado como um sol que ilumina o mundo inteligível”. Os gregos, especialmente Platão, teriam ensinado que “o princípio espiritual de todas as coisas é, ao mesmo tempo, causa de sua própria existência, luz de seu conhecimento e regra de sua vida” (PESSANHA, 1984, p. XIV). Nessa hipótese, a luz divina iluminaria previamente todas as proposições que possam ser tomadas como verdadeiras. Trata-se de algo muito próximo da doutrina da reminiscência exposta por Platão, no *Menon*. Platão, ao supor Sócrates interrogando um seu escravo (cujo nome era Menon), demonstra que ele já possui no fundo de sua alma, conhecimentos de geometria e aritmética, a partir da concepção da reencarnação da alma, porque ela seria imortal e indestrutível, como dizem “sacerdotes, sacerdotisas e também Píndaro” (PLATÃO, 2006, p. 81ab).

¹⁰ A Doutrina da Iluminação decorre da substituição da Doutrina da Reminiscência, de Platão, pela automanifestação do *Nous*, de Plotino. “A parte racional de nossa alma é alimentada e iluminada continuamente de cima” (PLOTINO, apud HESSEN, 1980, p. XX). “Esta ideia é recolhida e modificada no sentido cristão por Santo Agostinho. O Deus pessoal do cristianismo ocupa o lugar do *Nous*. As ideias convertem-se nas ideias criadoras de Deus. O conhecimento tem lugar sendo o espírito humano iluminado por Deus” (HESSEN, 1980, p. 64).

Assim a alma, imortal e várias vezes reencarnada, tendo contemplado todas as coisas, tanto na terra como no Hades, não pode ter deixado de aprender tudo. Não é assim surpreendente que, sobre a virtude como sobre o resto, guarde recordações do que precedentemente já soube. Sendo toda a natureza homogênea e tendo a alma aprendido tudo, nada impede que uma só recordação (aquilo a que os homens chamam saber) a faça redescobrir todas as outras, se se for corajoso e tenaz na procura; porque a pesquisa e o saber não são mais que reminiscência (PLATÃO, 2006, p. 81).

Mas, note bem: Platão faz uma ressalva constantemente ignorada nos comentários sobre este assunto. A ressalva é a seguinte: a *alma* seria imortal e indestrutível, como dizem “sacerdotes, sacerdotisas e também Píndaro” (PLATÃO, 2006, p. 81), ou seja, não é Platão quem afirma tal coisa, mas os *sacerdotes*, as *sacerdotisas* e o *poeta Píndaro*. Em Platão, a concepção da reminiscência não fica restrita ao *Menon*, sendo tratada ainda no *Fedro* (249c-250b), no (*Fédon* 72c-73a) e de maneira implícita no *Teeteto* (148e-151d), bem como, em outras passagens de sua obra, especialmente na *República*, oportunidades em que o tema aparece envolto de outras questões pedagógicas e epistemológicas, porém, em seus traços gerais, ela se mantém idêntica em todos os diálogos¹¹. Há, portanto, esse paralelo entre a epistemologia pedagógica de Platão e a de Agostinho, para quem “aprender intelectualmente alguma coisa, é o mesmo que tirar da alma a sua própria inteligibilidade e nada se poderia conhecer intelectualmente que já não se possuísse antes, de modo infuso” (PESSANHA, 1984, p. XV).

Quero acentuar, no entanto, a diferença fundamental entre a ideia original de Platão se comparada com a utilização que Agostinho dela faz. Para Platão, a doutrina da reminiscência é uma descoberta daquilo que já está na *alma* como um conteúdo passado; para Agostinho, trata-se de uma “irradiação divina do presente”, ou seja, para o filósofo grego a recordação é um dos pontos de partida do conhecimento; para o teólogo cristão, a iluminação divina é a garantia de todo o conhecimento permanente. Esse ponto é importante, pois Agostinho não tem certeza sobre a origem da *alma*. Platão, de modo estritamente alegó-

¹¹ Platão se utiliza de mitos, alegorias e metáforas para expor, posteriormente, de modo abstrato as suas ideias, pois se o fizesse abstratamente de modo direto, não seria entendido pela maioria de seus alunos. Esta é a razão pela qual recorre frequentemente a este recurso didático.

rico, situa a alma numa existência anterior, especialmente na *República*, por intermédio do mito de *Er* (*República*: 617d-621b). Naquela existência, ela, além de ter contemplado a verdade, teria escolhido o seu destino ou um gênero de vida. Além disso, Para Agostinho parece que a solução aristotélica da doutrina da potência e do ato (ARISTÓTELES, 1969, 1045b, 1046a, 1048ab, 1051a) é mais significativa nesse ponto, pois ela permite a utilização da noção de um eterno presente expressa na ideia da “existência de uma luz eterna da razão que procede de Deus e atua a todo o momento, possibilitando o conhecimento das verdades eternas” (PESSANHA, 1984, p. XIV). Ou seja, Agostinho passa de Platão a Aristóteles, conforme lhe convém para justificar o seu ponto de vista através de argumentos de autoridade reiteradamente repetidos.

A doutrina da iluminação divina, destarte, apresenta um aspecto analógico bastante simples: se os objetos físicos só podem ser vistos se iluminados, também as verdades inteligíveis precisam ser iluminadas pela luz divina para poderem ser captados pelo intelecto (PESSANHA, 1984, p. XV). Para tanto, a existência real de um intelecto se faz necessária. Ela supõe a sua existência no homem. A iluminação é, contudo, uma espécie de garantia de que o intelecto possa recordar e pensar corretamente a verdade, segundo o ordenamento natural posto pelo deus cristão no mundo como fundamento de sua criação.

A divindade não pensa pelo homem, não substitui o seu intelecto no ato mesmo de pensar o ser do verdadeiro, mas ela é a sua condição de possibilidade. Essa condição, a de o deus não substituir o intelecto humano no ato de pensar, parece estar relacionada às doutrinas da graça e da pré-ciência divinas de Agostinho, pois apesar de a iluminação divina ser a garantia do reto pensar, o homem poderá não pensar corretamente, em caso de queda pelo pecado¹², senão por intervenção divina. Antes de uma eventual ação de pecar, no entanto, o livre arbítrio da vontade seria suficiente para o homem manter-se no convívio de sua origem divina por decisão sua. Depois de pecar, não. Depois do pecado, pensar corretamente depende da graça divina.

O postulado da doutrina recém-exposta é o de que o verdadeiro conhecimento resulta da iluminação divina. Mas, neste processo o homem não vê

¹² Aqui adentra na argumentação de Agostinho a fórmula já condenada por Aristóteles relativamente aos poetas que apresentavam soluções inesperadas às suas tramas: *apó mechanês theós* ou *deus ex maquina* (deus surgido da máquina), ou seja, ele introduz uma solução inesperada, a ausência de pecado, para garantir que o intelecto pense corretamente. Inesperada, porque na sua doutrina existe a ideia de *pecado original* que polui e corrompe todos os seres humanos, sendo necessária a *graça divina* para garantir o adequado exercício da intelecção.

a luz divina, pois a sua manifestação está limitada na ação de tornar as ideias visíveis a fim de serem contempladas como modelos arquetípicos eternos de toda a realidade. Existe, porém, outro tipo de conhecimento, aquele no qual o homem contempla a luz divina, olhando o próprio sol: “é a experiência mística” (PESSANHA, 1984, p. XV).

Porém, nova pergunta pode ser feita a partir desse ponto: como o deus se revela ao homem? Diz o comentador que estamos seguindo, que “a experiência mística revelaria ao homem a existência de Deus e levaria à descoberta dos conhecimentos necessários, eternos e imutáveis existentes na alma”. Nesse caso tem-se a afirmação da existência de um ser transcendente que dá fundamento à verdade, como escreve Pessanha (1984, p. XV): “Deus, assim encontrado, é, ao mesmo tempo, uma realidade interna e transcendente ao pensamento” Existe, pois, uma consequência ambivalente, porque, de um lado, a presença do deus seria “atestada para todos os juízos formados pelo homem”, mas, de outro, a “natureza divina escaparia ao alcance da compreensão humana” (Id., p. XV). Isso se deve ao fato de ser mais fácil dizer o que o deus não é do que defini-lo positivamente. A fórmula encontrada por Agostinho para designá-lo é a do *Êxodo*. Nesse trecho do *Antigo Testamento (Êxodo 3,14)*, tem-se a expressão “Eu sou o que sou” como sendo a palavra de Jeová proferida diante de Moisés para atestar a existência (divina) do deus, que “seria a realidade total e plena, a *essentia* no mais alto grau. Essa seria a palavra possível para designá-lo devido ao fato de todas as outras coisas não possuírem essência verdadeiramente, pois sendo mutáveis, seriam constituídas pela mistura do ser e do não-ser (PESSANHA, 1984, p. XV). Destaco, a essa altura, a existência de pelo menos duas implicações relevantes a serem levadas em conta na análise da teologia de Agostinho. A primeira delas é o poder que ele atribui à palavra do seu deus, pois o dito “Eu sou o que sou” se sobrepõe, por expressar a própria essência da verdade, ou ainda, a realidade plena e total, a toda e qualquer outra coisa ou palavra. Com isso, Agostinho identifica a palavra divina com o ser enquanto ato, relegando as demais coisas ao devir, ao mundo das coisas em geração e corrupção, embora ele considere o mundo como perfeita obra divina. Ao mesmo tempo essa palavra-ato não teria a imobilidade do Primeiro Motor de Aristóteles (*Metafísica* 1072), pois ela é o agir do deus que se manifesta ao homem para assegurar o fundamento da verdade como foi exposto na

doutrina da iluminação, aproximando-se mais da palavra-ato de Zeus, em Homero. O deus de Agostinho parece constituir-se na completa unidade de ato e potência puros, mas se exterioriza, agindo. Este fundamento último da verdade, por ser motivo de crença, pois advém de prova testemunhal constante do *Antigo Testamento*, precisa de comprovação racional, mesmo que Moisés tenha atestado a sua revelação aos homens por seu intermédio¹³.

A ideia de que existe uma unidade divina não é, em rigor, explicitada a partir do conceito de ser porque isso seria problemático frente à história semântica desse termo, tanto no seu significado grego quanto hebraico de sua origem, mas, especialmente, a partir da ideia de que o deus cristão não é, conforme Agostinho, uma entidade vazia e nem inerte, mas plena, viva e guardando dentro de si a multiplicidade. Tais características da unidade divina constam da doutrina da trindade.

Existe somente um bem simples e, por isso, único e imutável, Deus. Por esse foram criados todos os bens, porém, não simples e, portanto, mutáveis. (...) Chamamos-lhes Pai e Filho. E ambos, com o Espírito Santo, são um só Deus. O Espírito do Pai e do Filho denomina-se nas Sagradas Letras com a significação mais própria de tal nome: Espírito Santo. Contudo, é outro distinto do Pai e do Filho, porque não é o Pai e nem o Filho. Dissemos outro, não outra coisa, porque também Ele é bem simples e igualmente imutável e coeterno. E a Trindade é um só Deus e não deixa de ser simples por ser Trindade (AGOSTINHO, 1990b, p. 29).

A referida doutrina procura resolver a complicada questão da existência das coisas e com ela Agostinho se afasta do pensamento dos principais filósofos gregos. Para os gregos o mundo é incriado, ou seja, matéria e forma seriam eternas. Para Agostinho é o contrário, sendo o seu deus o criador de todas as coisas a partir do nada, matéria e forma são dependentes da criação. Mas não se trata de um deus obreiro, ao contrário, segundo Agostinho, ele cria a partir da palavra-ato. Porém, a sua palavra é ação que, se por um lado valoriza a linguagem, por outro, desvaloriza o trabalho humano e facilita a hierarquização do mundo.

¹³ Aqui temos um típico *Argumentum ad Verecundiam*, ou seja, um apelo à autoridade. Trata-se de uma falácia típica, uma vez que a justificação da conclusão a que Agostinho chegou depende do apelo que ele faz ao Antigo Testamento.

A pré-ciência divina

Depois de ter pretendido demonstrar, no Livro II, da obra *O livre-arbítrio*, que o livre arbítrio da vontade é uma doação divina aos homens, a questão é retomada no Livro III, com a finalidade de consolidar a discussão sobre a pré-ciência divina. A conclusão de Evódio, pretenso interlocutor de Agostinho, resume o assunto da seguinte forma.

Com efeito, nada experimento tão forte e intimamente como o fato de possuir vontade, e de por ela ser levado a gozar de alguma coisa. Se não é minha a vontade, pela qual eu quero e não quero, de modo nenhum descubro o que possa dizer meu. Por conseguinte, se por meio dela pratico algum ato mau, a quem o hei de atribuir senão a mim? Na verdade, tendo-me a existência sido dada por Deus, que é bom, e não praticando o bem em coisa alguma, senão por meio da vontade, claramente se vê que para isto, acima de tudo, foi ela dada por Deus, que é bom (AGOSTINHO, 1990a, p. 168).

A partir desta conclusão chega-se à outra: a de que o impulso para o que o apologeta do cristianismo considera como sendo a prática do mal, também é dependente da vontade e não de uma pré-determinação divina. Contudo, resta mais um problema a ser resolvido na argumentação de Agostinho: se o deus cristão é pré-ciente de tudo, como ele permitiu a ocorrência do pecado, sabendo de antemão que ele viria a ocorrer e que, por isso mesmo, poderia tê-la evitado? Essa constatação leva à discussão de outros pontos ligados a pré-ciência divina, ocasião em que Evódio manifesta a sua perplexidade diante do fato de o homem pecar por vontade própria e não por necessidade pré-determinada pelo seu deus.

Nestas condições, não saberia dizer quanta confusão me causa [o problema de] como é possível que Deus seja presciente de todas as coisas futuras, e nós de modo nenhum pequemos por instrução¹⁴. Quem efetivamente dissesse que um fato poderia acontecer de modo diferente do que Deus infalivelmente previra antes, tentaria destruir a presciência divina, com a mais insensata impiedade. Ora Deus antecorheceu que [o primeiro] homem, sendo bom, havia de pecar. Tem forçosamente de me conceder

¹⁴ Conforme a nota do tradutor, o termo *instrução*, do verbo latino *instrigere*, significa ligar, apertar. Designa um estado ou necessidade invariável pertencente à natureza dum ser, ou nele causado por qualquer agente externo, o que impossibilita qualquer opção diversa.

isto quem reconhece comigo que Deus é presciente de todas as coisas futuras. Consequentemente, se assim é, não digo que Ele não criaria [o homem], pois criou-o bom, e não poderia em nada ser a Deus nocivo o pecado de quem Ele criara bom; mais ainda, tendo [o deus] mostrado a sua bondade criando-o, mostrou ainda a sua justiça punindo-o, e a sua misericórdia salvando-o. Não digo, portanto, que o não criaria, mas sim digo: tendo infalivelmente previsto que ele havia de pecar, tinha infalivelmente de suceder o que Deus previu que sucederia. Como há, pois vontade livre, quando se apresenta tão absoluta instrução? (AGOSTINHO, 1990a, p. 169).

A resposta de Agostinho alude à falta de senso dos homens em geral. Diz ele que se as pessoas se atormentam devido à necessidade de aceitação da providência divina é porque lhes falta zelo devotivo na investigação da verdade, chegando, algumas pessoas a admitir a sua inexistência com o intuito de elas próprias poderem reger todas as coisas e, consequentemente, “abandonam seus corpos e espíritos ao acaso, entregando-se à iniúcias” (AGOSTINHO, 1990a, p. 170). Acabam por atribuir à sorte cega o destino de suas vidas, mas com esse ato, negam ou eludem os juízos divinos e dos homens, na ânsia de livrar-se da busca da verdadeira sabedoria por intermédio de árduo trabalho de pesquisa, continua a argumentação agostiniana.

Outros, apesar de acatarem a providência divina como capaz de presidir os atos da sua vida, julgam-na “impotente, injusta ou má, em vez de confessarem os seus próprios pecados” (Ibid., p. 170-171) Se, ao contrário, admitissem de bom grado a existência da providência e da bondade divinas, seriam “conduzidos à sapiência pelos caminhos seguros da misericórdia divina”, afirma Agostinho (Ibid., p. 171). Nesse caso, não seriam atingidos pela soberba decorrente do seu saber e nem pela irritação pelo seu não saber, tornando-se calmos e serenos a fim de percorrer o caminho da pesquisa necessária à descoberta da verdade¹⁵, sugere Agostinho, que por ser extremamente metuculoso na exposição de suas convicções, refaz a pergunta de seu interlocutor:

Pois bem, confunde-te e admiras como é que não é colisivo e contraditório que Deus seja presciente de todos os acontecimentos futuros, e que ao mesmo tempo nós não pequemos por instrução, mas por vontade.

¹⁵ Por “verdade” entenda-se aquilo que Agostinho defende em oposição aos céticos e aos que não creem na doutrina cristã que ele afirma ser verdadeira relativamente, ainda, ao restante do conhecimento humano.

Se realmente, dizes tu, Deus é presciente de que o homem vai pecar, é instritivo que ele peque; se é instritivo, não há então decisão da vontade, ao pecar, mas sim inevitável e fixa instrução. Receias que deste raciocínio se tire precisamente a conclusão, ou de impiamente negar que Deus é presciente de todos os acontecimentos futuros, ou, se não o podemos negar, de declarar que não se peca por vontade, mas por instrução (AGOSTINHO, 1990a, p. 172).

A seguir, Agostinho pretende levar o argumento do que ele chama de prova da pré-ciência divina e do livre-arbítrio, ao limite: “És, portanto, de opinião que todas as coisas, de que Deus é presciente, se realizam não por vontade, mas por instrução?” (Id., p. 172), pergunta ao interlocutor. Obtendo confirmação ele começa a elaborar sua resposta a partir de uma nova série de perguntas sobre os atos de vontade futuros do próprio Evódio, asseverando que, se o deus conhecer os atos de vontade futuros, não somente os do interlocutor, mas igualmente, de todos os seres humanos existentes e passíveis de existência vindoura, conhecerá o que irá acontecer aos justos e aos pecadores, será capaz de prever com muito mais certeza, o que com eles poderá fazer, pois se o deus antecorre o futuro de um indivíduo ou de todos, conhece com certeza absoluta, necessariamente, o seu próprio agir futuro em relação a si mesmo e em relação à humanidade em geral.

Mas, Agostinho levanta nova objeção: “Ora, se todas as coisas de que Deus é presciente sucedem por instrução, e não por vontade, não te acautelas de que te digam que mesmo Ele, tudo o que há de fazer o fará não por vontade, mas por instrução?” (Ibid., p. 173). A resposta de Evódio contém algumas das suas afirmações anteriores, como as noções de tempo e de eternidade, relativamente ao que se denomina no âmbito da teologia de Agostinho, à criatura e ao criador, mas o principal é ele afirmar, reiteradamente, a existência de diferenças entre as ações humanas e as ditas ações divinas. Os homens lhe parecem agir por instrução e o deus, por sua vontade: “Eu, quando afirmei que sucedem por instrução todos os fatos que Deus antecorre como futuros, considerava apenas os que sucedem nos seres criados por Ele, e não os que sucedem n’Ele. Estes na realidade não sucedem, pois são eternos” (Ibid., p. 173). O argumento, retórico e redundante, reforça a diferença de duas formas de existência: uma divina e outra, humana; a primeira seria eterna e a segunda estaria está submetida ao devir, isto é, ao tempo histórico, embora Evódio insistia, para forçar

uma explicação mais detalhada, na dificuldade de conciliação do livre-arbítrio com a doutrina da pré-ciência divina, pois lhe parecem contraditórios esses dois aspectos doutrinários de Agostinho, que em tom de desafio conclui: “Então, Deus nada opera em suas criaturas” (Ibid., p. 173).

No papel de interlocutor privilegiado, Evódio exercita de modo exemplificador a pedagogia agostiniana conduzindo a discussão de maneira a realizar, pela repetição de argumentos, a recapitulação dos conceitos centrais do seu discurso, como se estivesse aprofundando-os à maneira platônica, especialmente a partir daquela que o filósofo grego utilizou na *República*: o relato dialogado progressivo e propositivo de sua filosofia, especialmente útil para o ensino oral. E, pretensamente seguindo o modo de ensinar de Platão, em resposta a Agostinho, Evódio declara: “Deus estabeleceu de uma vez para sempre como há de decorrer a ordem do Universo, que criou, pois Ele nada dispõe por novo ato de vontade”¹⁶ (Ibid., p. 173). A seguinte indagação de Agostinho, ainda em tom de provocação, parece, ao mesmo tempo, uma confirmação da ação instrutiva do seu deus sobre os homens e, ao mesmo tempo, a sua negação: “Não faz Ele porventura a ninguém venturoso?” (Ibid., p. 174).

A possibilidade de o deus realizar os atos de sua vontade independentemente da vontade humana implica novamente a concepção agostiniana de tempo, mas principalmente, não tira dos humanos a sua liberdade de escolha por intermédio do seu livre-arbítrio. Se há coisas que ocorrem por instrução, como adoecer, envelhecer, morrer ou carecer de alimentos (Ibid., p. 175), estes são fatos dados desde sempre na suposta ordem criada; não depõem contra a liberdade porque sucedem na ordem do necessário e não no âmbito da liberdade. Segundo Agostinho, todos os atos de liberdade estão dados na presciência divina, mas esse fato não interfere na sua ocorrência, pois se de um lado a instrução se realiza independentemente de uma previsão rígida, por outro, mesmo que possa parecer o contrário, os atos de liberdade também, com o acréscimo de que dependem inteiramente da vontade do indivíduo. “Não poderias de fato pensar que está em nosso poder senão aquilo que quando queremos o fazemos”, diz Agostinho, depois da resposta de Evódio à sua interrogação sobre a possibilidade da venturidade e de se ela já estava prevista

¹⁶ Com esta afirmação se pretende, pois, rebater os argumentos céticos da impossibilidade de certezas inquestionáveis relativamente ao conhecimento filosófico e científico.

ou não no plano da presciência divina. “Por conseguinte”, conclui Agostinho, “nada está tanto em nosso poder como o ato da vontade” (Ibid., p. 174-175). Trata-se de uma passagem na qual transparece a doutrina da relação entre a pré-ciência e a liberdade de duas maneiras: uma estritamente conceitual e outra, para tornar os conceitos doutrinários mais facilmente assimiláveis, em termos de exemplificação ou de ocorrência efetiva na pessoa de Evódio.

Por esta razão, embora Deus antecolheça as nossas volições futuras, não se conclui daí que queiramos alguma coisa sem ser por vontade [livre]. De fato o que tu disseste a respeito da venturidade, que ser venturoso não dependia de ti, disseste-o como se eu o negasse, ora o que eu afirmo é: quando vieres a ser venturoso, não o será contra a vontade, mas sim querendo-o [livremente]. Coisa alguma, na verdade, poderia suceder diversamente do que Deus antecolheceu, pois do contrário não há presciência nenhuma (AGOSTINHO, 1990a, 175).

Esta é a explicação da pré-ciência divina em relação à liberdade. As proposições se articulam da seguinte maneira: deus existe e os crentes conhecem a sua existência pela crença no testemunho das Escrituras e inteccionando (Ibid., p. 80-85, 129-147); deus criou por sua livre vontade tudo o que existe; existe a providência divina, ou seja, a ordem pré-estabelecida do universo criado dentro dessa ordem; deus deu ao homem o livre-arbítrio da vontade. Neste último aspecto, apesar da hierarquia da obra do deus, encontra-se a garantia da liberdade humana, conforme Agostinho.

Ainda conforme Agostinho, a pré-ciência divina não implica, necessariamente, na ocorrência da venturidade de um sujeito postulante a venturidade. Seria absurda a obrigatoriedade do acontecer efetivo daquilo que o deus antecolheceu. Assim sendo, o sujeito que comece a tornar-se venturoso, pode, no meio do caminho, mudar de planos e dirigir sua vontade, livremente, para a não-venturidade (Ibid., p. 175-176). Nesses casos a alma abandonaria livremente a sapiência para adentrar no mundo da ignorância. Consequentemente, não haverá como identificar o querer de uma pessoa e a pré-ciência divina de seus atos, pois apesar de a divindade antecolhecer a todas as possibilidades da ação humana, não significa que a identificação entre a volição humana e a pré-ciência divina se realize obrigatoriamente.

Com efeito, peço que atendas com quanta cegueira se afirma: se Deus previu o meu futuro ato [livre] de vontade, é forçoso que eu queira o que ele antecorheceu, já que nada pode suceder diferentemente do que Ele antecorheceu. Ora, se é forçoso, tem-se de reconhecer que eu quero isso por instrução, e não por vontade [livre]. (...). Como é que não pode suceder uma coisa diferentemente do que Deus previu, se deixará de existir o ato [livre] de vontade, esse ato [livre] de vontade que Ele previu que existiria? (AGOSTINHO, 1990a, p. 176).

Agostinho parece dirigir-se também a algum eventual contraditor em particular de seu tempo, não nomeado, ao declarar que posterga “a asserção igualmente monstruosa, que há pouco disse fazer essa mesma pessoa: *é forçoso que eu queira deste modo*”. Para ele, essa pessoa por estar supondo a instrução, procura eliminar a vontade. Mas, é na pergunta subsequente que se apresenta a contradição contida nesse argumento: “Com efeito, se é inevitável que ela queira [desse modo], como o poderá querer, dado que não existirá o ato livre de vontade?” (Ibid., p. 176). No entanto, caso essa pessoa não venha a fazer a citada afirmação e, além disso, afirmar que, “visto ser forçoso que queira, ela não tem em seu poder a mesma vontade”, ele responderá que já seria venturoso, por exemplo, se tivesse o poder. Eis a explicação de Agostinho:

Ora, quando queremos, se nos falta a mesma vontade, na realidade não queremos. Se porém é impossível não querermos quando estamos a querer, a vontade está sem dúvida a disposição dos que querem, e só o que está à disposição dos que querem é que está em [seu] poder. Ora, por isso mesmo o que está em nosso poder, é livre para nós. Efetivamente não é livre para nós o que não temos em nosso poder, e bem assim não pode não [o] ser, o que temos [em nosso poder] (AGOSTINHO, 1990a, p. 176-177).

A conclusão necessária da retórica de convencimento agostiniana é a de que não se pode negar a pré-ciência divina dos acontecimentos futuros, mesmo se as pessoas não venham querer aquilo que poderiam querer. Assim, o deus é necessariamente também pré-ciente do poder de todos e devido a isso, a pré-ciência divina não retira o referido poder a ninguém. Agostinho insiste em dizer que não há como negar a pré-ciência divina de todos os acontecimentos futuros e mesmo assim as pessoas deixarem de querer aquilo que

querem, pois isso seria contraditório dentro dos limites da ordem do universo criado pelo seu deus.

Na verdade, uma vez que é presciente do ato da nossa vontade, esse ato de que Ele é presciente existirá. Por conseguinte, o ato da vontade existirá, porque Ele é presciente desse ato. Ora, não poderá ser ato da vontade, se não estiver em [nosso] poder. Logo, Deus também é presciente desse [nosso] poder. Logo, esse poder não me é tirado pela presciência divina; será até mais certo para mim, pois Aquele cuja presciência não se engana, antecorheceu que [esse poder] não me faltaria (AGOSTINHO, 1990a, p. 177).

Assim, não haveria como negar que todas as coisas que o deus antecorheceu e ele antecorheceu a todas, devem, necessariamente, acontecer da maneira acima referida. E, como deus, antecorheceu, por exemplo, os chamados pecados dos humanos, mas apesar disso, a vontade humana de pecar permaneceu livre, como de resto toda a vontade posta a seu poder, permanece livre. A pré-ciência será, finalmente, a condição da existência da liberdade, pois do contrário, o tempo e o devir seriam impossíveis. Se o tempo e o devir forem impossíveis, não haverá liberdade e nem separação entre a criatura e o criador, mais ainda: o deus cristão não poderia ter criado o mundo, pois, para criá-lo foi necessário separá-lo da eternidade e essa separação é que institui a condição da liberdade que ocorre no tempo, por isso, as ações humana são livres e não instritivas.

Conclusão

Agostinho é o primeiro pensador cristão consistente. Utilizou o arcabouço argumentativo da filosofia clássica a fim de refutá-la e fundar aquilo que ele mesmo denomina de filosofia cristã. Trata-se na verdade de uma passagem da filosofia à teologia. Ele abandona a busca da verdade como o faziam os filósofos clássicos e ingressa no âmbito da demonstração da verdade antecorhecida e constante das chamadas sagradas escrituras. Não há mais necessidade de descobertas, pois a verdade sendo antecorhecida pelo deus cristão e transmitida aos seus escolhidos pela sua graça e misericórdia, precisa apenas ser entendida e ensinada. Agostinho, como todo crente escolhido pelo seu deus já conhece a verdade. A sua missão é torná-la racionalmente demonstrável.

A sua refutação dos argumentos céticos da impossibilidade de um critério absoluto de verdade é feita a partir da teologia e não da filosofia, ou seja, é mais ou menos o que ocorre na discussão entre Sócrates e Trasímaco na República (339b-340c) de Platão, segundo a interpretação de Clitofonte: a justiça é a vantagem dos mais fortes assim como ela parece aos mais fortes. Isto é, na sofística o que importa e persuadir, não entender ou buscar a verdade.

No entanto, nem mesmo a mais bem elaborada doutrina ortodoxa (opinião correta) consegue a proeza de não deixar frestas. É o que acontece com Agostinho. Na sua pretensão de refutar os céticos ele consegue uma primeira certeza, a da existência de um sujeito capaz de saber que existe e de inteccionar, bem como enuncia, a partir do mito da criação do mundo pelo seu deus, a noção de tempo histórico, ao afirmar a criação do mundo como separação do divino e do eterno, muito embora isso pareça se constituir numa novidade. Estas duas ideias serão aproveitadas na Idade Moderna por cientistas e filósofos, especialmente por René Descartes, considerado por muitos como o *auctor* do sujeito moderno. Contudo, para Descartes, o bom senso ou a razão são aptidões humanas inatas e a verdade precisa ser buscada com método e reflexão. E o seu método inclui uma espécie de profilaxia mental, pois a mente precisa livrar-se de crenças indemonstráveis, a fim de que se possa chegar a alguma verdade científica. Para ele, ao contrário do que para Agostinho, o *reto pensar* implica a demonstração racional a partir de uma primeira certeza indubitável, isto é, de uma certeza que possa ser demonstrada o que, por sua vez, implica o abandono da retórica de convencimento baseada em argumentos de autoridade, em *experiências místicas* ou daquilo que Agostinho chama de *provas testemunhais*.



INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/uFhAXV>



REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **O livre arbítrio**. Tradução, introdução e notas de Antonio Soares Pinheiro. Braga, Faculdade de Filosofia, 1990.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões e De magistro**. Traduções de J. Oliveira Santos, Ambrósio de Pina e de Ângelo Ricci. São Paulo, Victor Civita Editor, 1984.

AGOSTINHO, Santo. **A Cidade de Deus: Contra os pagãos**. Tradução de Oscar Paes Leme. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Leonel Valandro. Porto Alegre, Editora Globo, 1969.

GILSON, Etienne. **A filosofia na idade média**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e sociabilidade**. São Paulo, Edições Loyola, 1993.

PESSANHA, José Américo Motta. **Santo Agostinho: vida e obra**. In: Os Pensadores. São Paulo, Victor Civita Editor, 1984.

PLATÃO. **Menon**. Tradução de Maura Iglesias. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora PUC Rio/Edições Loyola, 2001.

PLATÃO. **O primeiro Alcibíades**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. In: **Diálogos**, v. V. Belém, Editora UFP, 1975.

PLATÃO. **República**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora UFP, 2000.

1.4

A OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO EM DESCARTES: OS ARGUMENTOS CÉTICOS

Arnildo Pommer¹⁷

Introdução

Neste artigo, discuto o alcance e os limites dos argumentos céticos de René Descartes (1596-1650), expostos no *Discurso do Método* e nas *Meditações*, frente aos três principais modos de explicação/compreensão¹⁸ do mundo pelos medievais e renascentistas: crença nas doutrinas místico-teológicas, a Filosofia e a Ciência. Chamo a atenção para a necessidade da consideração do pensamento cartesiano a partir do seu tempo, ou seja, do início da Idade Moderna, porque o leitor contemporâneo poderá rapidamente desviar-se do ponto fulcral da Filosofia Cartesiana, caso não consiga separar ou ao menos ter a pretensão de separar, a Filosofia e a Ciência da retórica místico-teológica.

A discussão proposta parece-me relevante em função da convicção, ainda presente na História da Filosofia, de que a Filosofia continua escrava da Teologia. Também ocorre, por vezes, a extração de certos aspectos da Filosofia Moderna do seu contexto e o seu trato acadêmico é feito como se a Filosofia não tivesse história, não fizesse parte da historicidade geral da cultura. Ou seja, por um lado, prevalece o peso de uma tradição estabelecida a partir de crenças extrafilosóficas e, por outro, busca-se romper com a tradição, ignorando-a. Por isso, a alternativa mais coerente é a da localização histórica do pensamento cartesiano, ou seja, verificar sob quais influências ele se desenvolveu. Toda-

¹⁷ Dr. em Filosofia. Professor Temporário do IFRS, Campus Rio Grande (2014-2016). Professor convidado do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM/UFMS.

¹⁸ Os demais modos eram basicamente astrologia, alquimia, possessão demoníaca ou divina, bruxarias e adivinhações, dentre outros.

via, como não é possível identificar todos os elementos constituintes do seu pensamento, tratarei de alguns dos aspectos que o influenciaram: da tradição escolástica e da corrente fideísta do ceticismo de Montaigne.

O pensamento filosófico cartesiano coloca o problema do ceticismo, de que não existe um critério absoluto de verdade, em novo patamar: o da busca metódica da primeira certeza, depois de submeter tudo o que ele conhece ao critério da dúvida. Descartes parece não se mostrar fideísta e nem duvida por duvidar; ao contrário, se propõe a submeter o conhecimento filosófico e científico da época à dúvida hiperbólica a partir do artifício retórico do “Deus enganador e do Gênio maligno”, a fim de alcançar a primeira certeza depois da superação da dúvida cética. Ela seria o ponto de partida irrefutável na demonstração da existência de um critério de verdade e da possibilidade do conhecimento racional da realidade. Mas, com isso ele consegue vencer a dúvida cética?

A Tradição Cética e o Ceticismo Fideísta

O chamado novo pirronismo foi, no Renascimento e no início da Idade Moderna, uma doutrina fideísta proposta, principalmente, por Michel de Montaigne (1513-1592), que visava dispensar a razão na aceitação da fé. Os dogmas da religião cristã não necessitavam de demonstração racional, segundo os mentores do fideísmo. Contudo, boa parte dessa argumentação, estabelecida a partir da leitura e reinterpretação da tradição cética, visava desfazer o impacto causado pela Reforma Protestante¹⁹, com o argumento de que, na falta de um critério de verdade – pretensão argumentativa cética –, seria mais prudente acatar a doutrina religiosa tradicional. Descartes não pactua da pretensão de abandono da razão em nome da fé e, talvez por ter sido profundamente atingido pelo ceticismo fideísta, se dispõe a questionar racionalmente tudo o que aprendera a conhecer. O seu questionamento da tradição implica em buscar ao menos um ponto de partida verdadeiro e racionalmente demonstrável. A sua inquietação

¹⁹ Trata-se da proposição da reforma das crenças e práticas religiosas cristãs. A data de 31 de outubro de 1517 (publicação das 95 teses de Martinho Lutero) é apenas indicativa de sua ocorrência, pois, o processo como um todo, é bem mais amplo e resultou, inclusive, na Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) entre católicos e protestantes, não somente pela disputa da ortodoxia religiosa, mas também por interesses econômicos.

intelectual leva-o não somente a suspender juízos como o faziam os céticos, mas à busca dos meios de garantia da formulação de juízos verdadeiros.

É lugar comum afirmar que ele e outros criticavam o método de ensino de filosofia das escolas, o qual, pela constante repetição das fórmulas da retórica silogística, estabelecidas por Tomás de Aquino a partir da adequação da Filosofia Aristotélica ao corpo doutrinário do cristianismo, restara destituído de potencial investigativo²⁰. Diante daquele quadro, os argumentos céticos pareciam constituir inovação metódica e epistemológica relevante do que, porém, Descartes discordava, especialmente a partir de 1628, após assistir a uma conferência de um desses novos céticos. Mostrou-se, durante e logo após a conferência, decepcionado com o que ouvira, com as novidades aplaudidas pelo público de eruditos presentes. Ele não aplaude e, quando inquirido sobre o motivo de não tê-lo feito, explica: o palestrante apenas duvidava por duvidar, apenas falava mal do ensino da filosofia e nada propunha para melhorá-lo (POPKIN, 2000, p. 274-275).

Posteriormente, concentra-se na necessidade de encontrar um ponto de sustentação com valor de verdade, capaz de reinaugurar a filosofia e a ciência, em uma referência metafórica a Arquimedes. Desde 1618 estudara física, matemática, geometria e filosofia e, por isso, julgava-se apto a demonstrar a impropriedade da aplicação das interrogações céticas do fideísmo religioso relativamente à Filosofia Natural²¹. Nas obras *Discurso do Método, Regras para a Orientação do Espírito e Meditações Concernentes à Primeira Filosofia*, bem como na *Geometria e no Tratado do Mundo*, ele faz a crítica radical de suas opiniões, ou seja, do seu conhecimento pré-filosófico e explana o método da unidade do conhecimento a partir da primeira certeza, que é a constatação da existência de um eu pensante. *O eu pensa, portanto existe*. Esse é o ponto de partida e nem o deus enganador ou o gênio maligno poderão fazê-lo desacreditar desse princípio, pois o eu pensante é capaz de determinar o ponto fundamental de sua certeza, que é a sua existência, pois para duvidar da existência é necessário, primeiro, existir.

²⁰ Refiro-me ao modo de Aquino ensinar, por intermédio das Questões Disputadas. Nesse método, coloca-se uma questão que é seguida de objeções e de proposições em contrário. Logo após, o mestre propõe a solução, bem como responde às objeções e às teses contrárias. Não me refiro diretamente ao conteúdo das questões disputadas de Aquino, mas ao fato de a constante repetição do método ter-se esgotado no decorrer dos séculos.

²¹ No início da Modernidade a Filosofia Natural é o ramo do pensamento que se ocupa com a natureza das coisas. No decorso da Modernidade a Filosofia da Natureza se resolveu nas mais diversas disciplinas científicas, como Física, Matemática, Biologia e assim por diante.

Dentre as várias correntes de pensamento dos períodos Helênico e Helenístico, a corrente Cética é uma das mais expressivas, mas, de acordo com Sexto Empírico e Diógenes Laércio, ela sofreu várias reformulações desde o seu início, no século IV a. C., com Pirro de Élis. Porém, as modificações mais comprometedoras relativamente ao valor original de suas teses, ocorrem, conforme Popkin, a partir da interferência dos cristãos no pensamento grego tradicional. Agostinho (354-431 d. C.) toma os céticos acadêmicos como os seus adversários; Montaigne (1533-1592) transforma o argumento cético em apologia à fé católica; Charron (1541-1603), que chegou a ser adotado como filho por Montaigne, tornando-se o seu herdeiro intelectual, teria conseguido a perfeita união entre o ceticismo e o catolicismo, segundo Popkin (2000, p. 110). Agostinho estava preocupado em fundamentar os dogmas cristianismo, Montaigne; Charron e outros não estavam preocupados, como se observa, com as teses dos céticos relativamente ao conhecimento filosófico e científico, mas valiam-se delas para justificar a sua crença nos caminhos tradicionais do catolicismo romano e, com elas, combater o protestantismo, ou seja, elas foram transformadas em armas da contrarreforma católica²². Assim, tanto no início quanto no período final do cristianismo católico hegemônico, a preocupação não é filosófica, mas ideológica, muito embora seja hábito, por parte de escritores como Jacques Maritain, Julian Marías, Étienne Gilson e outros integrantes do neotomismo²³, denominar esse tipo de argumentação da retórica de convencimento religiosa, de Filosofia Cristã.

É preciso considerar, no entanto, a proposta cética original. Sexto Empírico sustenta a existência de dois tipos de ceticismo, o acadêmico e o pirrônico, sendo o último, radical. A sua definição, por intermédio das *Hipótiposes* Pirrônicas, inclui o objeto da investigação cética. Com ela fica evidente que a preocupação dos céticos, apesar de moral, considerava a racionalidade como recurso objetivo a fim de se chegar ao modo de vida desejado.

O ceticismo é uma habilidade que opõe as coisas que aparecem (fenômenos) e que são pensadas de todos os modos possíveis, com o resultado de

²² Com essas afirmações não faço, em hipótese alguma, apologia ao protestantismo, mas tão somente situo o problema do fideísmo relativamente a Reforma e a Contrarreforma.

²³ Conforme a encíclica *Aeterni Patris*, do papa Leão XIII, sobre a restauração da filosofia cristã sob a doutrina de Tomás de Aquino, publicada em 04 de agosto de 1879.

que devido à equipolência nesta oposição tanto no que diz respeito aos objetos quanto às explicações, somos levados inicialmente à suspensão e depois à tranquilidade. Nós o denominamos “habilidade”, não em um sentido especial, mas simplesmente no sentido de “ser hábil ou capaz de algo”. As coisas que aparecem são entendidas neste contexto como objetos da percepção sensível, os quais contrastamos com objetos do pensamento. A expressão “de todos os modos possíveis” pode ser relacionada seja com a palavra “habilidade”, em seu sentido usual, como dissemos; ou pode ser relacionada com “opõe as coisas que aparecem e que são pensadas”, na medida em que opomos coisas que aparecem a coisas que aparecem, coisas pensadas a coisas pensadas, coisas que aparecem a coisas pensadas e vice-versa, a expressão “de todos os modos possíveis” permitindo designar todas estas diferentes formas de oposição. Ou ainda, podemos relacionar “de todos os modos possíveis” com “coisas que aparecem e que são pensadas”, indicando que não temos que nos perguntar sobre como o que aparece aparece (sic), ou como o que é pensado é pensado, mas tomamos estes termos no sentido habitual. A expressão “explicações que se opõem” é tomada não na acepção de negação e afirmação, mas na de explicações conflitantes. “Equipolência” nós usamos no sentido de equivalência quanto a ser crível ou não crível, indicando que nenhuma das explicações em conflito é mais crível do que a outra. A suspensão é um estado mental de repouso no qual não afirmamos nem negamos nada. Ataraxia é a tranquilidade ou ausência de perturbação da alma²⁴.

A pretensão pirrônica parece clara: formular, antes de tudo, uma moral pautada numa teoria do conhecimento, pois o objetivo dos céticos era o de alcançar a “ataraxia”, ou seja, “a tranquilidade da alma²⁵”. Porém, do ponto de vista epistemológico, a atitude cética é a de contrapor as coisas que aparecem: os fenômenos, ou seja, as coisas que vemos ouvimos, tocamos, que nos assustam, amedrontam, que dão coragem ou não e que são aflitivas ou não. Confrontar os fenômenos entre si e o que se pensa sobre eles, de tal modo que nada escape à habilidade do cético de estabelecer oposições. Trata-se, portanto, de partir dos dados empíricos e daquilo que se pensa sobre eles a fim de compreender a realidade, mas, como os argumentos decorrentes tanto podem ser válidos de um modo quanto de outro, não haveria a possibilidade de distinção entre o falso e o verdadeiro, ou melhor, parece não haver nem falso e nem verdadeiro. Consequentemente, não é plausível dizer “isto é verdade”,

²⁴ Empírico, Sexto. Hipotiposes Pirrônicas. In: O Que nos Faz Pensar. Rio de Janeiro: 1997. N°. 12. Trad. Danilo Marcondes.

²⁵ No período Helenístico, a ataraxia era uma virtude (aretê) buscada com muito empenho intelectual visando uma vida sem atribulações, na Terra. O contrário ocorria com o cristianismo que propunha a tranquilidade de uma pretensa alma imortal, depois da morte do corpo num pretensão céu.

“isto não é verdade”, razão pela qual a tranquilidade somente seria alcançada em caso de suspensão do juízo. Contudo, é importante observar que os céticos têm convicção de que existem coisas (fenômenos), bem como pensamento sobre essas coisas, o que já implica um saber e uma forma de racionalidade e uma crença na realidade do mundo empírico e do pensamento que, no caso, também é empírico, pois o pensamento existe em um sujeito que pensa. O que eles não têm é um critério fiador da certeza sobre se isto ou aquilo é verdade ou não. Portanto, parece-me que a suspensão do juízo não é uma afirmação da impossibilidade do uso da razão para conhecer, mas a afirmação do uso da razão a fim de se posicionar moralmente frente à impossibilidade da certeza, com vistas à obtenção da tranquilidade do viver.

O ceticismo fideísta de Montaigne

A formulação do ceticismo fideísta, de Montaigne, encontra-se na *Apologia de Raymond Sebond*²⁶, autor de *A Teologia Natural* ou *O Livro das Criaturas*. Com o seu livro Sebond pretendia de defender a teologia tradicional, na qual ele “coloca o homem no topo da escala dos seres, isolado muito acima de todos os outros, e faz dele o fim da criação, a razão de ser de todas as existências incompletas que se comprimem abaixo dele” (VILLY, 2006, p. 158 apud MONTAIGNE, 2006, p. X). Montaigne, sob o pretexto de explicar a Teologia Natural de Sebond, faz-lhe uma arguta crítica com o objetivo de divulgar as suas próprias convicções místico-religiosas. As fontes de inspiração de Montaigne são, prioritariamente, Sexto Empírico e Plutarco.

Na introdução do tema do Livro II dos Ensaios, Michel reporta-se à casa de seu pai, Pierre Eyquem, em Montaigne, destacando a presença constante de pessoas esclarecidas em seu convívio, as quais, como convidadas, participavam de discussões fundamentalmente teológico-religiosas cuja finalidade era a de seu aprimoramento intelectual e moral, bem como o do filho Michel. Seu pai os adorava, Michel não, como ele próprio o declara (MONTAIGNE, 2006, p. 161). O contato com A Teologia Natural deu-se por intermédio de Pierre Bunel, o qual, juntamente com outros homens tidos como de grande sabedoria, havia

²⁶ Raymond Sebond nasceu em Barcelona e morreu em Toulouse, França, em 1432. O seu livro A Teologia Natural foi publicado em 1487, em espanhol, e traduzido para o francês em 1519. Montaigne o traduziu novamente em 1569, atendendo a um pedido de seu pai (VILLEY, 2006 p. 157 apud MONTAIGNE, 2006, p. xx).

passado uma temporada no castelo dos Eyquem. Ao despedir-se, Bunel oferece a Pierre Eyquem o referido livro, com a recomendação de que fosse lido, apesar de escrito em espanhol, pois ele lhe seria muito útil naqueles tempos, nos quais a Reforma Protestante ganhava adeptos em várias regiões da Europa.

(...) Foi quando as novidades de Lutero começavam entrar em voga e a abalar em muitos lugares a nossa antiga crença. Nisso ele tinha uma opinião muito acertada, prevendo pelo raciocínio que aquele início de doença facilmente degeneraria num execrável ateísmo; pois o vulgo, não tendo a faculdade de julgar as coisas por si mesmas, deixando-se levar pelo acaso e pelas aparências depois que lhe puseram nas mãos a audácia de menosprezar e controlar as idéias pelas quais havia tido extremo respeito, como são aquelas em que se trata de sua salvação, e depois que alguns artigos de sua religião foram postos em dúvida e na balança, não tarda em jogar comodamente na mesma incerteza todas as outras partes de sua crença, que não tinham dentro dele mais autoridade nem fundamento do que aquelas que lhe foram abaladas; e sacode como um jugo tirânico todas as idéias que recebera pela autoridade das leis ou pela reverência ao antigo costume, “pois pisoteamos com gana o que antes temíamos demais”²⁷ empenhando-se daí em diante em não aceitar coisa alguma a que não tenha interposto seu julgamento e dado consentimento pessoal. (MONTAIGNE, 2006, p. 162).

Vou deixar de lado a referência maliciosa ao “vulgo”, ou seja, aos camponeses e à plebe em geral, pois assim se pensava na época, que somente os ditos nobres tinham recebido, pela chamada graça divina, a condição necessária ao entendimento da verdade revelada e vou diretamente aos problemas propostos por Sebond e Montaigne. Sebond pretendeu “demonstrar por intermédio de razões humanas e naturais os artigos da fé religiosa cristã”, algo que Montaigne julgava impossível, pois, segundo ele, a razão humana não tem condições de demonstrar as verdades da religião; aliás, a razão humana não teria condições de fundamentar coisa alguma. “É tão-somente a fé que abarca vivamente e verdadeiramente os altos mistérios de nossa religião” (MONTAIGNE, 2006, p. 164). Na sequência, ocorre o questionamento sobre o lugar do homem no conjunto da criação²⁸: ele é igual e até mesmo inferior a muitos animais. Crítica

²⁷ *Nam cupide consultatur nimis ante metutum*, [pois pisoteamos com gana o que antes temíamos demais]. (LUCRÉCIO, 1139 apud MONTAIGNE, 2006, p. 162).

²⁸ Na época alguns sábios ainda acreditavam na criação do mundo (Terra) e de todas as coisas que nele há, por ato de uma divindade.

a ciência como vã e nociva, contrária à felicidade humana e capaz de desviar os homens da honestidade. A ciência seria vã ainda porque não conseguira estabelecer nada a partir de um sólido fundamento. A razão, por ser instrumento da ciência, também é vã, pois apresenta muitas contradições e é incapaz de determinar a lei moral. A imperfeição dos sentidos também é destacada. Em termos de conclusão, salienta que a ciência e a razão não conseguiram distinguir nada de estável no universo e que se deparam constantemente com a mutabilidade dos fenômenos. Por último, por ser o homem coisa insignificante, ele somente poderá alçar-se a uma condição superior pela graça divina (VILLEY apud MONTAIGNE, 2006, p. 160-407).

Essas são, esquematicamente, algumas das principais ideias de Montaigne relativamente à razão e à fé. Desvaloriza a razão e sobrevaloriza a fé. O seu objetivo parece ser o mesmo dos céticos: alcançar a tranquilidade da alma; porém, por intermédio de outro método que não o de Pirro. Montaigne parece abolir a suspensão do juízo em nome da crença. Essa é a diferença que se estabelece entre o ceticismo antigo e o fideísta, ou seja, Montaigne adota um falso ceticismo que duvida somente até o limite de sua crença. Aliás, este é o problema de todos os pensadores cristãos: a verdade já existe, encontra-se nas escrituras. Não há necessidade de encontrá-la, mas somente de apreendê-la e de comunicá-la de modo inteligível aos demais. Esta é até hoje a função do teólogo. O filósofo pensa de modo diferente.

É preciso levar em consideração, contudo, que ciência, na época de Montaigne, é ainda uma coisa muito vaga, tributária antes da noção de autoridade do que da relevância dos fatos (VILLEY, 2006 apud MONTAIGNE, 2006). E a principal autoridade é a palavra tida como divina dos textos tidos como sagrados, ou seja, a ortodoxia²⁹ da Bíblia. Tributária também da noção aristotélica de ciência, cuja perspectiva é a de considerar como conhecimento científico aquilo que se relaciona a uma atividade, a um fazer específico. Desse modo, as ciências têm cada uma, em seu modo de ser e fazer, o seu método; isso impede que se pense em ciência efetivamente, mas em modos de operar no mundo, permanecendo ainda como verdadeiro em ciência, segundo a opinião

²⁹ Ortodoxia significa no âmbito da religiosidade: a crença, o modo de agir ou de pensar tido como certo, correto, aprovado pelas autoridades eclesiais que exclui toda e qualquer interpretação independente o que é considerado "heresia". A palavra heresia vem da língua grega e significa "escolha, opção".

da maioria, a metafísica ou o conhecimento das essências em detrimento dos fenômenos.

A crítica cartesiana

A partir do exposto é possível compreender, em parte, a posição cartesiana expressa, inicialmente, na obra conhecida como *Discurso do Método*, mas cujo título completo é: *Discurso do Método, Para Bem Conduzir a Própria Razão e Procurar Verdade nas Ciências*. Aliás, o título original foi escrito em francês³⁰, outra novidade cartesiana, escrever em francês por acreditar que o pensamento poderia ser expresso em qualquer língua e não somente em latim, remete o *Discurso* como sendo introdução à *Dióptrica*, aos *Meteoros* e à *Geometria*. A leitura do *Discurso* indica que não se trata apenas de dizer como fazer ou de ensinar, mas de mostrar a possibilidade de um fazer (escrever em francês), e não pretender ensinar, mas narrar como ele chegou a determinadas conclusões, assumindo o percurso investigativo como sendo o seu percurso, ou seja, como o de um indivíduo que pensa racionalmente e assume os riscos do seu ato. São atitudes críticas frente à cultura de seu tempo. Alguns comentadores atribuem essa postura ao seu cuidado em não criar atrito com a ordem política vigente e à sua modéstia, mas parece-me que, além disso, existe a necessidade em dar o exemplo de como proceder se alguém quiser chegar a alguma verdade consistente e publicamente justificável. Os alvos, se não estou enganado, são a aristocracia e o clero. É possível afirmar o mesmo de sua posição relativamente ao pirronismo fideísta, pois, no primeiro parágrafo do *Discurso*, ele enfrenta de uma só vez vários preconceitos vigentes, como o da autoridade da tradição (argumento de autoridade), o das diferenças naturais entre as pessoas e o da escolha aleatória de algumas pessoas pela graça divina para serem alçadas à condição de sábias e superiores.

O bom senso é a coisa do mundo melhor partilhada, pois cada qual pensa estar tão bem provido dele, que mesmo os que são mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa não costumam desejar tê-lo mais do

³⁰ *Discours de la Méthode de Bien Conduire sa Raison et Chercher la Vérité dans les Sciences; plus la Dioptrique, les Météores et la Géométrie.*

que o têm. E não é verossímil que todos se enganem a tal respeito: mas isso antes testemunha que o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina o bom senso ou razão, é naturalmente igual em todos os homens; e, destarte, que a diversidade de nossas opiniões não provém do fato de serem uns mais racionais do que os outros, mas somente de conduzirmos os nossos pensamentos por vias diversas e não considerarmos as mesmas coisas. Pois não é suficiente ter o espírito bom, o principal é aplicá-lo bem (DESCARTES, 1983, p. 29).

Descartes foi e é criticado por assumir o viés inatista acima citado, mas, em verdade, mais importante é a outra conclusão que se pode tirar desse inatismo: todos nascem iguais e podem se tornar sábios por intermédio do uso da razão, do uso metódico da razão, como explicará adiante e não pela graça divina, sangue azul ou sorte. Não se trata, pois, de herdar a sabedoria, mas tão somente das condições para alcançá-la. No segundo parágrafo do Discurso, é possível perceber uma alusão direta a Montaigne e à escolástica, depois de alegar que gostaria de possuir um espírito mais arguto que o de seus semelhantes.

Quanto a mim, jamais presumi que meu espírito fosse em nada mais perfeito do que os do comum; amiúde desejei mesmo ter o pensamento tão rápido, ou a imaginação tão nítida e distinta, ou a memória tão ampla ou tão presente, quanto alguns outros. E não sei de quaisquer outras qualidades, exceto as que servem à perfeição do espírito; pois, quanto à razão ou ao senso, posto que é a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais, quero crer que existe inteiramente em cada um, e seguir nisso a opinião comum dos filósofos, que dizem não haver mais nem menos senão entre os *acidentes*, e não entre as *formas* ou naturezas dos *indivíduos* de uma mesma *espécie* (DESCARTES, 1983, p. 29).

Razão ou senso: é isso que nos torna homens (pessoas humanas), seres distintos dos animais. Mas, para que a razão possa ser útil a alguém, há a necessidade de um método de investigação a fim de se chegar à verdade. Eis a diferença de sua postura diante daquela utilizada pelos escolásticos e pelos fideístas. A verdade, afirma Descartes, é garantida, em última instância, pela divindade, mas não é uma doação como graça a alguém em especial por capricho divino; ao contrário, questões de fé e de ciência não se misturam. As questões religiosas devem ser discutidas pelos teólogos enquanto teólogos; as questões de filosofia e de ciência, pelos filósofos e cientistas. Consequen-

temente, o pirronismo fideísta de Montaigne e de seus seguidores tem pouco valor, melhor, só atrapalham, quando se trata de discutir os caminhos da razão na fundamentação da Filosofia Natural.

A doutrina cartesiana da racionalidade, como princípio fundador de verdades, tem correlato na tradição, especialmente com a doutrina da “iluminação natural”, mas separa-se dela ao atribuir à razão uma função investigativa independente da iluminação divina, da graça divina. Apesar de sua modéstia, ele destaca a sua satisfação e esperança na atividade dos homens e toma a si mesmo como exemplo dessa possibilidade enquanto filósofo, isto é, “se entre as ocupações dos homens puramente homens, há alguma que seja solidamente boa e importante, ousou crer que é aquela que escolhi” (Id., 1983, p. 30). A expressão “homens enquanto homens” define a ruptura com a tradição, senão vejamos: “os homens puramente homens são homens considerados ao nível da exclusiva ‘luz natural’³¹, abstraindo-se qualquer assistência que Deus possa proporcionar-lhes” (Id., 1983, p. 30). Numa carta a Burman isso fica claro: “Para o filósofo, basta considerar o homem na medida em que, nas coisas naturais, só depende de si; e eu, de meu lado, escrevi minha filosofia de modo que possa ser recebida em toda parte, mesmo entre os turcos, e que eu não cause escândalo a ninguém.” (Id., 1983, p. 30).

Esse é um dos pontos centrais da crítica cartesiana à tradição, muitas vezes entendida como sendo dirigida particularmente ao colégio de La Flèche, fundado pelos jesuítas em 1604 e no qual Descartes estudou a partir de 1606. O verdadeiro alvo não são os seus professores e nem o La Flèche isoladamente, mas em conjunto com a retórica inaciana-tomista³² e o ceticismo fideísta. A causa da crítica é que o estudo das letras (Gramática, História, Poesia e Retórica) não era mais suficiente para dar conta dos problemas reais da vida (DESCARTES, 1983, p. 30). A causa da ineficácia das chamadas letras frente aos problemas filosóficos, científicos e práticos da vida, seria a ausência de

³¹ A Doutrina da Iluminação decorre da substituição da Doutrina da Reminiscência, de Platão, pela automanifestação do *Nous*, de Plotino. “A parte racional de nossa alma é alimentada e iluminada continuamente de cima” (PLOTINO apud HESSEN, 1980, p. 64). “Esta ideia é recolhida e modificada no sentido cristão por Santo Agostinho. O Deus pessoal do cristianismo ocupa o lugar do *Nous*. As ideias convertem-se nas ideias criadoras de Deus. O conhecimento tem lugar sendo o espírito humano iluminado por Deus” (HESSEN, 1980, p. 64).

³² Inácio de Loyola (1491-1556) é o fundador da ordem religiosa *Companhia de Jesus*, conhecida como a ordem dos jesuítas e que influenciou sistematicamente a instrução no Brasil. Loyola é seguidor do Tomismo, doutrina teológico-religiosa de Tomás de Aquino. Atualmente essa ordem é uma das maiores ordens religiosas católicas dos cristãos e sua doutrina é chamada de Neotomismo.

racionalidade na sua estrutura como disciplinas, pois “as línguas, a Geografia e a História são aprendidas sem nenhum discurso da razão: elas recorrem apenas à memória, jamais à razão” (DESCARTES, 1983, p. 31). Não se trata de criticar o estudo da literatura, das línguas, da História, da Geografia e de outras áreas do conhecimento, mas de criticar a falta de uma abordagem sistemática, metódica e racional das ciências da natureza.

Para nós, hoje, pode parecer estranha a negação de racionalidade àquelas formas de saber, mas, ao que tudo indica, nesse ponto Descartes também recorre à tradição: os poetas, os historiadores e os sofistas são considerados, por Platão, produtores de discursos, cuja função é a de persuadir os ouvintes e não a de esclarecê-los. As diferenças e semelhanças entre Platão e Descartes são, contudo, discutíveis do ponto de vista da tradição escolástica: embora ambos professem a matematização da natureza e atribuam à razão papel decisivo na busca do conhecimento, no primeiro, segundo a tradição cristã, a verdade se encontra nas formas ou ideias, algo como entidades metafísicas existentes no além; no segundo, é a razão que, por intermédio de método adequado, formula ideias verdadeiras da natureza das coisas. É importante repetir que talvez o verdadeiro motivo da crítica às disciplinas mencionadas esteja no fato de, na Idade Média e mesmo no início da Modernidade, aquelas disciplinas constituam o núcleo dogmático do ensino da crença religiosa e que, por isso, não podem ser disciplinas específicas e rigorosas de um ponto de vista científico.

Os argumentos céticos

Os argumentos céticos cartesianos fazem sentido a partir da ideia de crítica do pensamento de seu tempo. Se o fideísmo sugere a suspensão do juízo racional como meio de acesso à verdade da tradição religiosa, ele não é propriamente um ceticismo, pois supõe, de antemão, a existência de uma verdade indemonstrável. É um duvidar por duvidar. Descartes, ao contrário, se propõe, a partir da tradição, rever as assertivas fideístas referentes à Filosofia Natural.

O principal argumento cético cartesiano encontra-se nas *Meditações Concernentes à Filosofia Primeira*, na *Meditação Primeira*. O filósofo não pretende estabelecer nesta *Meditação*, no entanto, “verdade alguma”, mas desfazer-se de todos os juízos até então aprendidos ou formulados a partir do que aprendera. Nela, Descartes apresenta “o princípio da dúvida hiperbólica”,

isto é, o princípio da dúvida radical e universalizada. Para tanto, são expostos os argumentos que “estendem e radicalizam a dúvida”: o do erro dos sentidos; do sonho, cuja função é a de “estender a dúvida ao valor das essências matemáticas, em duas etapas: o argumento do Deus enganador e o do Gênio maligno” (DESCARTES, 1983, p. 85).

A função da dúvida assim posta é a de destruir as antigas opiniões, ou seja, de considerar falso tudo o que se manifesta como verdadeiro e que não esteja racionalmente justificado. Porém, não se trata de negar opinião por opinião, mas de recusar todas as opiniões de uma única vez, por atacado. Começa, pois, pelo primeiro grau da dúvida, o do erro dos sentidos: “Tudo o que recebi, até presentemente, como o mais verdadeiro e seguro, aprendi-o dos sentidos ou pelos sentidos: ora, experimentei algumas vezes que estes sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez” (DESCARTES, 1983, p. 85-86). Trata-se, contudo, de um primeiro passo, pois duvidar dos sentidos não garante a dúvida sistemática de todas as suas percepções sensíveis (Ibid., p. 85-6). O segundo passo é necessário: “Todavia, devo aqui considerar que sou homem e, por conseguinte, que tenho o costume de dormir e de representar, em meus sonhos, as mesmas coisas, ou algumas vezes menos inverossímeis, que esses insensatos em vigília” (Ibid., p. 86). O argumento do sonho, segundo grau da dúvida, pretende estendê-la “a todo conhecimento sensível, ou pelo menos ao seu conteúdo” (Ibid., n. 16).

No argumento do sonho, porém, além de coisas empíricas ocorrem representações da geometria e da aritmética, as quais parecem indubitáveis quer em vigília quer em sonho, ou seja: “(...) a Aritmética, a Geometria e as outras ciências desta natureza, que não tratam senão de coisas muito simples e muito gerais, sem cuidarem muito em se elas existem ou não na natureza, contêm alguma coisa de certo e indubitável” (DESCARTES, 1983, p. 87). Isso significa que as coisas mais simples e gerais não podem simplesmente ser postas em dúvida por intermédio do argumento do sonho, razão pela qual neste ponto ele alcança o seu limite. Com a finalidade de ultrapassá-lo, Descartes propõe o argumento do deus enganador, o deus que tudo pode, portanto, pode também enganar-nos (Ibid., p. 87-88). Somente neste ponto a dúvida é efetivamente generalizada. A seguir é proposto o argumento do gênio maligno, cuja função é a mesma do argumento anterior, porém como artifício psicológico capaz de fazer

com que a dúvida seja levada a sério (Ibid., p. 88). Neste ponto parece residir a diferença da dúvida cética cartesiana relativamente à dúvida dos fideístas.

A *Meditação Segunda* reafirma o percurso da Primeira: afastar-se de tudo o que possa sugerir a menor dúvida, como se Descartes soubesse que tudo é “absolutamente falso”, até perceber que não há coisa alguma no mundo que possa ser considerada certa. A partir do exemplo de Arquimedes, ele se arroga o direito de encontrar algo de certo e de indubitável, depois de ter submetido tudo à dúvida, a fim de obter apoio em algo a ser considerado como sendo a primeira certeza, “não a mais alta, mas a primeira de uma cadeia de razões” (DESCARTES, 1983, p. 91). O Terceiro Parágrafo da *Meditação Segunda* reafirma a dúvida:

Suponho, portanto, que todas as coisas que vejo são falsas; persuado-me de que jamais existiu de tudo quanto minha memória referta de mentiras me representa; penso não possuir nenhum sentido; creio que o corpo, a figura, a extensão, o movimento e o lugar são apenas ficções do meu espírito. O que poderá, pois, ser considerado verdadeiro? Talvez nenhuma outra coisa a não ser que nada há no mundo de certo (DESCARTES, 1983, p. 91).

Aqui ele começa a introduzir uma nova perspectiva: a de que talvez a única certeza seja a de que no mundo nada é certo. Na sequência dessas afirmações e perguntas, mais duas questões são postas: “Mas que sei eu, se não há nenhuma outra coisa diferente das que acabo de julgar incertas, da qual não posso ter a menor dúvida?”. Na mesma direção da nova perspectiva apontada, note-se a condução da pergunta: ‘Mas que sei eu além da dúvida?’. Parece-me existir, nesses aspectos, o início da passagem da incerteza à certeza. A pergunta seguinte indica, pois, o caminho da sua ‘revolução copernicana’: “Não haverá algum Deus, ou alguma outra potência, que me ponha no espírito tais pensamentos?” A sua resposta é o seu acerto de contas com a tradição escolástica, com a convicção de verdade revelada a partir da seguinte constatação. “Isso não é necessário; pois talvez seja eu capaz de produzi-los por mim mesmo” (DESCARTES, 1983, p. 91). Embora conste do argumento um retórico “talvez”, parece claro a Descartes a distinção das possibilidades da razão humana, o que corrobora não somente o escrito no início do Discurso do Método, mas

também os escritos de matemática, física, geometria e álgebra. A pergunta seguinte o confirma: “Eu então, pelo menos, não serei alguma coisa?”.

Ocorre-lhe ainda, apesar da autopersuasão da inexistência de quaisquer sentidos, corpos e objetos, a dúvida sobre a própria existência: “Não me persuadi também, portanto, de que eu não existia?”. Todavia, essa pergunta anula-se a si mesma. Como pode alguém, racionalmente, se autopersuadir de que não existe? Mesmo com a sugestão de ardilosa persistência de uma entidade poderosa capaz de enganar, esse engano último não é possível, pois seria uma contradição. Desse modo, o filósofo conclui: “Não há, pois, dúvida alguma de que sou, se ele [o enganador mui poderoso e mui ardiloso que emprega toda a sua indústria em enganar-me sempre]; e, por mais que me engane, não poderá jamais fazer com que eu nada seja enquanto eu pensar ser alguma coisa”. Destarte, a primeira certeza aparece como evidente na constância da proposição necessariamente verdadeira: “*Eu sou, eu existo*” (DESCARTES, 1983, p. 91-92).

A proposição “*Eu sou, eu existo*”, apesar de ser considerada verdadeira só o é em ato, quer dizer, enquanto o filósofo a estiver pensando, ou seja, toda vez que o eu pensante enunciá-la. Além disso, fica faltando definir a natureza desta proposição “*Eu sou, eu penso*”. A sua natureza, assim como a proposição anterior, “Isso não é necessário; pois talvez eu seja capaz de produzi-los por mim mesmo”, dispensam as pretensões das correntes religiosas tradicionais, como também as dos cétricos fideístas. As primeiras postulavam o conhecimento via revelação divina, mesmo que, na própria tradição, especialmente por intermédio de Aquino, a razão fosse considerada apta a conhecer a verdade por semelhança; as segundas desconsideravam a razão, pois a fé lhes bastava. No pensamento cartesiano, a razão obedece às regras da matemática e da geometria e, portanto, esse procedimento metódico passa a constituir objetos como representações do mundo criadas racionalmente e não mais como entidades suprarracionais que podem ser conhecidas por semelhança daquilo que pretensamente pudesse ter sido criado pela divindade, como Descartes o explica: “Retomemos o raciocínio. *No ponto em que estou* não poderia eu ter a certeza da existência de ‘algum Deus’? Não, nada o exige (e um dos princípios da análise dos geometras é o de não remontar a uma verdade superior àquela com que posso me contentar)” (DESCARTES, 1983, p. 92).

O recado está dado. Em matéria de conhecimento a razão tem as suas próprias regras, por isso ela não necessita de argumentos extrafilosóficos ou extracientíficos; aliás, eles nos “refertam a alma de mentiras” (Ibid., p. 91). Nesta mesma direção, é conveniente considerar outro aspecto. Com a finalidade de compreender a natureza do ‘*Eu sou, eu existo*’, não é possível descuidar dos mesmos princípios analíticos das disciplinas citadas. O tradutor, conforme a nota 28 faz menção ao caráter analítico e autodisciplinado do pensamento cartesiano, referindo-se especialmente ao exposto na regra XII do texto Regras para a *Orientação do Espírito*, ou seja, em nenhuma hipótese a razão pode abandonar a pretensão de verdade decorrente da investigação motivada por seu próprio empenho, tendo por instrumental analítico a geometria e a matemática.

Conclusão: Descartes venceu o ceticismo?

De acordo com Popkin, Descartes, após declarar ter vencido o ceticismo, sofreu severas restrições tanto por parte dos religiosos ortodoxos e tradicionais quanto dos que se autodenominavam céticos. É como se fossem formados dois partidos com o mesmo objetivo: questionar a validade das teses cartesianas. “Os pensadores ortodoxos e tradicionais consideraram Descartes como um cético vicioso porque o seu método da dúvida negava a base mesma do sistema tradicional” (POPKIN, 2000, p. 301). Obviamente, eles haviam compreendido o valor metodológico das suas teses e nelas souberam identificar o principal: a tradição estava sendo questionada em suas crenças mais caras, mas, como o argumento ontológico da existência de Deus fora mantido, a única acusação que eles podiam lhe imputar era a de ser um cético empedernido. De qualquer modo, atacaram especialmente os argumentos da *Meditação Primeira*. Por outro lado, aqueles que se autoconsideravam céticos atacaram o conteúdo das meditações seguintes, sob o argumento de desvirtuamento do ceticismo. Assim, ambos os lados acusam Descartes de nada ter produzido de relevante (Ibid., p. 301).

Não cabe aqui elencar a série de controvérsias que se seguiu especialmente após a publicação do Discurso e das *Meditações*, no decorrer dos séculos XVII e XVIII. Contudo, os embates foram muitos, com pesadas acusações por parte de religiosos tradicionais, sinal de que as teses cartesianas propuseram algo mais do que a revisão dos métodos de investigação filosófica e científica

estabelecidos pela tradição, tanto é que, em 1663, toda a sua obra foi incluída no índice dos livros proibidos da Igreja Católica³³. De modo idêntico, os céticos insistiram na falsidade da dúvida metódica cartesiana (POPKIN, 2000, p. 301-330). Isso não significou, porém, o fim das controvérsias; ao contrário, até hoje se discute a validade do seu método relativamente a princípios da Filosofia Natural. O que mudou, pelo menos em parte, foi a discussão religiosa do pensamento cartesiano, embora, como já afirmado, o neotomismo insista ainda em ater-se ao campo doutrinário religioso e, a partir dele criticar a Descartes, o que me parece intelectualmente desonesto, pois a filosofia cartesiana passa a ser criticada com algo externo a ela, com a retórica místico-religiosa cristã.

Não me parece que seja uma interpretação ingênua considerar a impossibilidade de Descartes, na sua época, afirmar o que afirmou de modo diferente, pois, apesar de algumas modificações substanciais ocorridas no campo da Filosofia Natural, especialmente a tese do heliocentrismo de Copérnico, publicada em 1543, de um modo geral as crenças eram mágico-religiosas. E, paralelamente aos teólogos, havia a presença constante e efetiva dos astrólogos, dos alquimistas e dos místicos em geral. Ou seja, o argumento ontológico de Anselmo de Cantuária (1033-1109) pode ter evitado a sua condenação ainda em vida, como ocorreu a Giordano Bruno, Galileu Galilei e a outros. Os seus críticos, ao que parece, discutiam num nível relativamente estreito em termos de visão de mundo. No entanto, a Filosofia Natural de Descartes colocava as coisas noutra patamar: o da necessidade de investigação das coisas da natureza. Conforme Gallina, pelo menos duas contribuições da Filosofia Natural cartesiana são importantes para a compreensão, inclusive, do estabelecimento da Física, como uma disciplina experimental.

A primeira consiste nas consequências epistemológicas advindas do abandono definitivo da herança aristotélica da diferença de gêneros, que até então predominava nas discussões sobre a Ciência. (...) A segunda consiste no abandono da idéia de um mundo material como sendo dotado de formas substanciais, qualidades reais e potências anímicas, das quais a razão somente possuía um conhecimento obscuro e confuso (GALLINA, 2007, p. 12-13).

³³ O *Index Librorum Prohibitorum*, (Índice de Livros Proibidos) foi criado em 1545 pelo Concílio de Trento.

Portanto, a persistência dos ataques à filosofia cartesiana e ao seu autor, não tem o mesmo ponto de partida do filósofo. Ele, por ser filósofo inovador, propõe questões que parecem escapar não à compreensão, mas à aceitação da maioria. A acusação de que o ceticismo o venceu também não parece consistente sob essa perspectiva, pois, quando forem deixadas de lado as questões ideológicas e nos ativermos aos pressupostos de sua Filosofia Natural, teremos compreendido um dos princípios da mudança de paradigma da explicação da natureza das coisas no início do mundo moderno.



INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/xyfhLv>



REFERÊNCIAS

DESCARTES, René. **O Mundo ou o Tratado da Luz**. São Paulo: Hedra, 2008.

_____. **Discurso do Método. Meditações. Objeções e Respostas. As Paixões da Alma. Cartas**. São Paulo: Editora Abril, 1983.

_____. **Regras para a Orientação do Espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EMPÍRICO, Sexto. Hipotiposes Pirrônicas. In: **O Que nos Faz Pensar**. Rio de Janeiro: 1997, nº 12.

EMPÍRICO, Sexto. **Hipotiposis Pirrônicas**. Madrid: Ediciones Akal, 1966.

GALLINA, Albertinho Luiz. A Experiência na Filosofia Natural de Descartes. In: **Humanidades em Revista**. Ijuí: Unijui, 2007.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Coimbra: 1980.

LAËRTIOS, Diôgenes. **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UnB, 2008, 2ª edição.

LANDESMAN, Charles. **Ceticismo**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaio**: Livro II. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

POPKIN, Richard. **História do Ceticismo**: de Erasmo a Spinoza. São Paulo: Francisco Alves, 2000.

1.5

UMA VISÃO MATEMÁTICA SOBRE O DISCURSO DO MÉTODO

Débora de Oliveira Bastos³⁴

Introdução

O presente texto é o resultado das impressões sobre a leitura dos propósitos de René Descartes (1596–1650), presentes no Discurso do Método, por uma professora de matemática. Este texto é baseado quase que exclusivamente em Descartes (1996), por isso, deixamos muitas vezes de citá-lo como referência direta. Nossa leitura foi despretensiosa, mas não descomprometida. Com o objetivo de focar o nosso olhar sobre a filosofia de um expoente da matemática, comentaremos um pouco a sua biografia, o mundo à época de Descartes, como ele influenciou este mundo, bem como o próprio Discurso do Método, descrevendo cada uma de suas seis partes. Ao analisar o Discurso do Método esperávamos enaltecer as grandes contribuições matemática de Descartes. Ao contrário chegamos à conclusão que seu maior legado foi sua filosofia, seu método para bem conduzir sua razão e sua moral provisória³⁵.

O mundo à época de Descartes

No século XVII ainda havia forte interferência da Igreja Católica Apostólica Romana no desenvolvimento das ciências, pois ela se imputava o direito de dizer o que era verdadeiro ou falso e em que as pessoas deviam acreditar. Tanto que condenou Galileu em 1633, pela teoria heliocêntrica. Na época de Descartes houve grande desenvolvimento da matemática e ciências em geral (EVES, 2007, p. 382). O desenvolvimento das ciências e da matemática se deu,

³⁴ Mestre em Matemática. Professora de Matemática no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul, campus Rio Grande.

³⁵ No entanto, convém destacar que no conjunto de sua obra, os domínios da matemática nos quais Descartes trabalhou com mais rigor são os seguintes: Geometria analítica, álgebra geométrica, classificação das curvas, identificação de cônicas; normais e tangentes. Na geometria analítica, estabeleceu, por exemplo, o sistema de coordenadas.

em parte, pelo resultado das Era das Explorações do século XV e XVI. Nota-se a contribuição do sistema numérico indo-arábico que prevaleceu em relação aos outros, por ser mais eficiente, e permanece até hoje. O desenvolvimento das ciências, incluindo a matemática, tinha como por objetivo melhorar a vida do homem (ROQUE; CARVALHO, 2012, p. 242).

Descartes tem a pretensão de substituir a filosofia escolástica pela sua, embora sua filosofia não se oponha totalmente, quando toma sua fé como base para a sua moral provisória, discutindo sobre a existência de Deus e da alma. Mesmo não negando a fé, dissocia-a da razão, falando da existência de Deus e da alma com argumentos racionais e rejeita tudo o que contradiga a razão.

O Renascimento influenciou Descartes, mas ele, por sua vez, irá influenciar o período histórico posteriormente conhecido como Moderno. Característica semelhante aos dois períodos é o gosto pelo pensamento autônomo das pessoas cultas, algo particularmente importante em Descartes. As academias e grupos de cientistas surgiram em maior quantidade nesta mesma época do que em períodos anteriores. Período em que as crenças em geral foram examinadas e testadas pelo método científico e a partir deste movimento se definiu a base da ciência moderna.

A Igreja Católica deixou de ser a única autoridade em termos de conhecimento. Antes o conhecimento se concentrava nos integrantes do clero católico e obtido, conforme a crença da época, por revelação e graça divinas. Embora Descartes nunca tenha negado sua fé publicamente, foi grande responsável pelo movimento Racionalista em que se priorizava a razão como o caminho para alcançar a verdade.

O Discurso

Descartes dividiu o Discurso em seis partes, sendo que a primeira contém considerações gerais sobre as ciências; a segunda, a descrição do método para bem conduzir a razão; a terceira, as conclusões morais provisórias do método. Na sua quarta parte, que é um resumo das Meditações Metafísicas, discute a existência de Deus e da alma; na quinta parte Descartes passa da metafísica para a física por dedução, com o resumo do livro³⁶ O Mundo ou Tratado da

³⁶ Conforme E. Gilson. Nota 5 da Quinta parte, p. 94.

Luz e na sexta parte ele discorre sobre as contribuições e continuidade dos seus escritos.

Devemos observar, antes de analisar O Discurso do Método, para bem orientar o leitor deste artigo, que não somos especialistas em filosofia e em Descartes. Tudo o que for escrito são nossas impressões leigas sobre o assunto e com um olhar matemático, como por exemplo, as nossas percepções sobre a personalidade de Descartes. Pela leitura do Discurso do Método observamos uma personalidade pacata, religiosa, modesta, porém, preocupado com a sua reputação. O que pode estar totalmente longe da realidade.

Diversas vezes Descartes recorre a exemplos contextualizados para se fazer entender. Alguns destes exemplos são relacionados à matemática, até sua linguagem é carregada de termos matemáticos. Dessa forma não sabemos se um leitor sem afinidades com esta área terá uma compreensão clara do seu pensamento. Para nós, a leitura foi fluida, em parte pela excelente tradução no sentido de não percebermos que o livro foi escrito há 377 anos, sem nos remeter a linguagem da época. Quanto à narrativa, ela nos pareceu abordar os temas de uma maneira muito mais leve do que a um discurso numa tribuna. Parece sim, uma conversa com um amigo, empolgado em contar suas novas ideias e seus planos para o futuro.

O Discurso foi, na verdade, a primeira publicação de Descartes, pois como vivia numa época conturbada em que a morte na fogueira era uma sentença corriqueira, precaveu-se nesse sentido. Seu objetivo, na verdade, era preparar o caminho e sondar o terreno para a publicação do Tratado da Luz. Quando Descartes aborda a existência de Deus e da alma, assim como coloca a sua fé acima de qualquer coisa, até mesmo da dúvida, parece-nos uma estratégia para não contrariar a Igreja. Ou é o que ele realmente pensa?

Primeira parte

Descartes, na sua formação intelectual, teve diversos preceptores com visões diferentes e contraditórias de mundo. Descartes, então, começou a questionar aquelas verdades que se aprendia na escola e nos livros. Assim como se questionou ao viajar pelo mundo e entrar em contato com diversos povos com costumes tão diferentes. O fizeram atentar sobre o que realmente era correto e partir em busca da verdade. Quanto mais estudava, mais duvidava.

Duvidava até do motivo pelo qual estudava como explica no seguinte trecho: “Pois encontrava-me enredado em tantas dúvidas e erros, que me parecia não ter tirado outro proveito, ao procurar instruir-me, senão o de ter descoberto cada vez mais minha ignorância”. (DESCARTES, 1996, p. 8).

Admitia que o que ele não sabia era infinitamente maior do que aquilo que ele sabia, mas não deixou de admitir a utilidade do aprendizado escolar. Destacamos duas daquelas utilidades: “que a leitura de todos os bons livros é como uma conversa com as pessoas mais ilustres dos séculos passados, que foram seus autores, e mesmo uma conversa refletida na qual eles só nos revelam seus melhores pensamentos ...” (DESCARTES, 1996, p. 9) e falando sobre matemática: “que as matemáticas têm invenções muito sutis e que muito podem servir, tanto para contentar os curiosos quanto para facilitar todas as artes e diminuir o trabalho dos homens...” (DESCARTES, 1996, p.9).

Inseriu várias vezes no texto o alerta que o método servia a ele “(...) meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão, mas somente mostrar de que modo procurei conduzir a minha, (...)” (DESCARTES, 1996, p. 13). Esses cuidados decorrem ou foram influenciados pelos processos da Inquisição. Mesmo com tantos cuidados seus livros foram incluídos no *Index Librorum Prohibitorum*, o índice de livros proibidos pela Igreja Católica, em 1667, portanto, 17 anos após a sua morte.

Segunda parte

Começa retomando o exemplo da escultura feita a muitas mãos, a qual não é tão bela quanto àquela feita por um único artista, pois uma doutrina concebida por muitas almas estaria mais longe da verdade. Ele seria a pessoa que instituiria uma filosofia definitiva? Suas proposições não tinham o objetivo de destruir a filosofia existente, como destruir uma casa inteira para reconstruí-la desde o alicerce. Ele se aproveitaria de algumas bases, porque destruí-la totalmente, seria um esforço em vão mesmo que o ideal fosse reconstruí-la do zero.

Questionando tudo o que via e o que ouvia observou que pessoas pertencentes a outras culturas, usavam tão bem de seu discernimento e razão quanto qualquer um pertencente ao seu país de origem. Se eles eram providos de inteligência, mesmo com moral tão distinta, não poderiam estar totalmente errados. Onde estava a verdade? Poderia estar em qualquer lugar.

Na civilização ocidental a ideia de um harém pode ser considerada imoral, por exemplo, mas em algumas culturas no oriente a sua existência é aceita. Como estas pessoas demonstravam inteligência, porque a sua postura moral seria reprovável? Mesmo sendo a moral relativa ao lugar a qual se pertence, deveria existir uma moral de caráter universal que valesse para todas as pessoas. Finalmente descreve o seu método:

- Nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal;
- Dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las.
- Ordenar os pensamentos pela sua complexidade, os primeiros mais simples e os compostos a partir daqueles;
- Fazer em tudo revisões e enumerações completas para nada omitir.

Esse método é claramente baseado naquele com o qual os geômetras obtêm as suas demonstrações. Mesmo que para os leigos não ficasse claro a influência da matemática, afirmava:

(...) considerando que entre todos aqueles que até agora procuraram a verdade nas ciências, só os matemáticos puderam encontrar algumas demonstrações, isto é, algumas razões certas e evidentes, não duvidei de que deveria começar pelas mesmas coisas que eles examinaram; embora delas não esperasse nenhuma outra utilidade a não ser a de acostumarem meu espírito a alimentar-se de verdades e a não se contentar com falsas razões. (DESCARTES, 1996, p. 24).

Cabe salientar que ele interessou-se por matemática, mesmo não sendo sua formação original, antes de escrever sobre sua filosofia e de certo a influenciou na sua busca pela verdade. Descartes é igualmente conhecido pelas contribuições matemáticas e filosóficas para o mundo moderno.

Terceira parte

Enquanto Descartes não chegava a sua moral definitiva, viu a necessidade de uma moral provisória para o bem viver, calcada em três princípios:

Seguir os costumes e leis do lugar onde vive e religião em que foi criado; ser firme nas suas resoluções provisórias; tentar antes vencer a si mesmo do que mudar a ordem do mundo.

Em relação ao primeiro item, devemos relembrar o tempo em que vivia Descartes e o poder da Igreja Católica. Explicitou: “... conservando com constância a religião na qual Deus me deu a graça de ser instruído desde minha infância...” (DESCARTES, 1996, p. 27). Baseando-se apenas nessas palavras pensaríamos que Descartes era uma pessoa com fé extrema, temente a Deus. Se não fosse real o risco de morte que qualquer um naquela época corria pela simples expressão de seus pensamentos, não teríamos dúvidas em relação à fé de Descartes. Alguém tão progressista seria levado pelas ideias conservadores da Igreja?

Em todo o livro, Descartes faz referências a exemplos concretos para esclarecer seus pontos de vista. Segundo o seu raciocínio, manter-se firme na sua moral provisória era, por analogia, como estar perdido numa floresta. Se a toda hora mudarmos de direção será mais difícil chegar a algum lugar conhecido, então sigamos em linha reta na mesma direção, mesmo que não saibamos se é a direção correta.

Com o terceiro princípio internalizado a sua vida, percebeu como se sentiu mais livre, mais feliz, melhor que os homens que não seguem esta filosofia. Até então não experimentara sensação de tamanho contentamento. Mesmo afirmando que isso faz parte de sua moral provisória, acreditamos ser a maior contribuição para o bem viver de Descartes, pois estimula o desapego, a preocupação demasiada por questões que realmente não nos competem, pois segundo ele “... não há nada que esteja inteiramente em nosso poder, a não ser os nossos pensamentos.” (DESCARTES, 1996, p. 30).

Descartes relata outras discussões relevantes nesta parte da obra. Por exemplo, sobre suas dúvidas. A dúvida é um mecanismo, um meio para se obter as verdades científicas. Passou a duvidar de tudo, poderia até duvidar que tinha um corpo, pois poderia estar num sonho permanente. Muitos sonhos nos parecem reais, porque não duvidar de estarmos num estado de vigília permanente, mas sonhando? Se poderíamos não ter um corpo, seríamos formados apenas por algo imaterial, um princípio inteligente, independente do corpo. Com isso, Descartes encaminha-se para argumentar sobre a existência da alma. O princípio inteligente, a razão, é o que nos diferenciaria dos animais.

Descartes estava em busca de um tipo de lei universal, incontestável, independente da procedência geográfica e social da pessoa. Enquanto buscava esta verdade, conseguiu um avanço com sua moral provisória. Não temos conhecimento de êxito neste sentido. De qualquer forma, com o legado de Descartes outros puderam aprofundar seus questionamentos, e antes de tudo, determinar a importância do questionar como parte do método científico. Duvide, duvide de tudo, não duvidar por duvidar, mas em busca das verdades absolutas. Se elas existem é outra discussão.

Citaremos uma frase que exemplifica, porque duvidamos do entendimento que um não-matemático teria da escrita de Descartes e porque a leitura foi tão fluida para nós, com tantos termos pertinentes a esta ciência exata: "...procurando descobrir a **falsidade** e a **incerteza** das **proposições** que examinava, não por fracas **conjecturas**, mas por **raciocínios** claros e seguros..." (DESCARTES, 1996, p. 34, grifos do autor).

Quarta parte

Neste ponto da obra, Descartes aborda temas da metafísica. Discute sobre a existência da alma e de Deus, por exemplo. Na procura da verdade irrefutável, o autor, baseado nos métodos matemáticos, começou a buscar os princípios básicos, simples e indubitavelmente verdadeiros, assim como a concepção de ponto, reta, e plano, que para a geometria são conceitos simples e básicos, aceitos sem objeção, ou como axiomas, princípios aceitos como verdadeiros sem demonstração. Por exemplo: por um único ponto passam infinitas retas. Descartes pensou que não haveria nada em que acreditasse que fosse inquestionável. Não poderia aceitar qualquer coisa que nele suscitasse a menor dúvida. Numa fase de suas divagações pensou em até mesmo em duvidar de tudo o que havia estudado e formulado na matemática.

O Discurso foi sua primeira publicação efetiva. Neste livro Descartes deixou registrada para a posteridade sua máxima mais famosa: "penso, logo existo", mencionada pela primeira vez na página 38: "E, notando que esta verdade – penso, logo existo – era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que buscava".

Descartes retoma alguns de seus questionamentos, como o fato de não ser certo que possuísse um corpo e certo de não poder confiar nos seus sentidos, para conseguir distinguir as sentenças verdadeiras das falsas. Cogitou a existência de um gênio maligno que pudesse a todo o tempo estar ao seu lado, ludibriando-o através dos sentidos. Historicamente, mesmo não havendo um gênio maligno, fomos levados pelas aparências. Não foi isso que aconteceu quando a humanidade por longo tempo acreditou que era o Sol que girava em torno da Terra? Não era isso visível todos os dias da existência do planeta? Ou a aparência de que a Terra era plana?

Entramos na discussão da existência de Deus. Descartes se definia como imperfeito, assim concebeu a ideia de algo perfeito, ou mais perfeito que ele. Sobre as coisas que o rodeava, céu, terra, luz, etc., também não via maior perfeição que a dele próprio e que de alguma forma dependiam dele. A existência de algo perfeito não pode depender de algo imperfeito, deve ser o contrário. Assim só poderíamos nos originar de algo perfeito, ou seja, Deus. Não podemos pensar que este Deus concebido por Descartes, seja o mesmo Deus da Igreja Católica, ou de qualquer religião, embora a confusão possa tê-lo favorecido, no sentido de acalmar os ânimos dos inquisidores da época em que escreveu o Discurso.

Deus existe e é perfeito, são axiomas de Descartes. A partir deles e de outros chega a outras conclusões e assim poderíamos dizer que prova algumas proposições. Na proposta do presente artigo, convidamos o leitor a acompanhar nosso pensamento: Se o perfeito não pode depender do imperfeito, nas palavras de Descartes, e Deus é perfeito, então Deus não pode ter sido criado por algo imperfeito. Se algo perfeito O criou, então existiria algo mais perfeito que a perfeição de Deus, absurdo, pois Deus é absolutamente perfeito, sendo a extrema perfeição, por mais pleonástico que isso esteja parecendo. Portanto, nada pode ter criado Deus, ou seja, Deus, na condição de existir e de ser a absoluta perfeição é “incriado”. E se ele não foi criado, um corolário desta proposição seria que Deus sempre existiu. Deus é infinito. Nós matemáticos não temos dificuldade alguma de imaginar algo que seja infinito, que não tenha começo. Por exemplo, um ente geométrico básico: uma simples reta. Uma reta tem todas essas atribuições. Ninguém duvida da existência das retas. Tentamos fazer uma espécie de demonstração matemática e encadeamento lógico de argumentos,

consequências das premissas colocadas por Descartes. Apropriando-nos dos questionamentos de Descartes, acompanhando seus argumentos, tomando como verdade que o fato de pensar só é possível porque existimos e já que podemos duvidar do fato de que possuímos um corpo, ou que pertencemos a algum lugar, concluímos que o princípio inteligente, aquele que pensa e é responsável pela existência, não é corporal. Podemos existir sem um corpo, se o que nos define é imaterial, então este princípio deve sobreviver após a morte, já que não depende da matéria. Chamemos este princípio de alma. É o que nos difere dos animais, afinal eles pensam?

Quinta parte

Mesmo com poucos conhecimentos sobre outras ciências que não a Matemática, ao lermos esta parte do livro nós estranhamos as afirmações presentes nela. Descartes não aprofunda seus temas, pois na verdade faz algumas colocações sobre o Tratado da Luz, publicado somente 14 anos depois sua morte, mas que fora escrito na época da condenação de Galileu. Algumas afirmações nos parecem absurdas diante do que se estuda atualmente na escola em contraposição a outras, mas o que nos impressiona é o seu conhecimento da anatomia humana e animal. Tanto que Gérard Lebrun no prefácio de Descartes (1973) afirma que os textos “científicos” de Descartes são “muitas vezes mais úteis à história das ciências do que às próprias ciências.” A não ser é claro, quando Descartes escreve sobre matemática. Vários autores, como Eves (2007) e Roque e Carvalho (2012) atribuem grande importância dos estudos matemáticos de Descartes à Geometria Analítica para os nossos tempos. Até mesmo teria influenciado e inspirado os estudos de Newton. Almeida (2003, p.6) afirma: “Newton tomou contacto com a Géométrie de Descartes tal como os trabalhos de Copérnico, Kepler, Galileu, Wallis e Barrow por si próprio”. Circulam histórias de que a máxima de Newton: “Se vi mais longe foi porque fiquei de pé sobre ombros de gigantes”, tem a Descartes como um desses gigantes.

Desta parte do livro, destacamos as afirmações sobre o conhecimento e as leis naturais do universo, as quais são passíveis de serem descobertas pelo ser humano, pois “mesmo que Deus houvesse criado vários mundos, não poderia haver nenhum onde elas deixassem de ser observadas” (DESCARTES, 1996, p. 49). O que Descartes quis dizer com isso? As leis naturais do universo devem

ser válidas em qualquer lugar. Deus não seria volúvel, se fosse volúvel não seria perfeito e assim não seria Deus. A existência de Deus e as explicações do funcionamento do universo se contradizem? Faz parte do método científico de Descartes duvidar. Se Deus é perfeito, não teria todo o conhecimento? Se, pela existência de Deus, compreendo a premissa que dele tudo foi gerado, todo o funcionamento do universo, do que existe e do que não existe não seria definido por ele? Ele não seria capaz de tudo? Não seria capaz de “reger a orquestra” do universo sob uma única lei? A Ciência não está se encaminhando para isso? Só porque entendemos o princípio da Teoria de Big-Bang, implica que Deus não existe, pois não utilizou uma varinha mágica? Citamos também a Teoria Evolucionista de Charles Darwin (1809-1882), pois a seleção natural e as mutações genéticas para entes biológicos se adaptarem ao meio, impede que Deus exista? Impede que Ele seja um ser que cria apenas para a sua satisfação. Se Ele pensasse apenas na sua satisfação, seria egoísta e se fosse egoísta não seria perfeito, se não fosse perfeito, não seria Deus. Pensamos matematicamente e assim vemos que a discussão sobre a existência de Deus é em vão, pois qualquer demonstração depende de uma definição sem lacunas. Para responder as perguntas anteriores, teríamos que conseguir definir Deus, este é o problema. Todas essas colocações, o leitor não se engane, são totalmente desvinculadas de qualquer conceito religioso. Estas divagações seriam apenas o princípio, originado a partir do legado de Descartes.

Sexta parte

Volta a fazer comentários sobre “o tratado” explicando que outros haviam publicado opiniões sobre física e não imaginava ser prejudicial à religião e ao Estado. Questionou-se sobre a veracidade de suas afirmações, admitindo que poderia ter-se enganado, ainda com preocupação da publicação do Tratado da Luz àquela época. Coloca que espera que as gerações futuras possam desfrutar do seu trabalho e até aprimorá-lo: “ligando assim as vidas e os trabalhos de muitos, fôssemos todos juntos mais longe do que cada um sozinho poderia ir.” (DESCARTES, 1996, p.70). Descartes tem certeza do seu legado e que sua obra se perpetuará e demonstra também a importância desta: “Em uma palavra, se há no mundo alguma obra que não possa ser tão bem acabada por mais ninguém que não seja quem a começou, é aquela em que trabalho” (DESCARTES,

1996, p. 79). Descartes deixa escapar também a preocupação que tem com sua reputação ao postergar a publicação do Tratado da Luz e escrever o Discurso do Método. Assim como a preocupação de não ser queimado na fogueira da Inquisição, quando tantas vezes afirmou que sua fé era incontestável. E o texto encerra-se despretensiosamente com uma declaração, que em palavras vulgares diz, não quero ser importante, quero fazer o que gosto e me deixem em paz.

Considerações finais

Como a filosofia de Descartes poderia influenciar nossa conduta como professores, especificamente de matemática? Longe de o ensino ser o foco das suas discussões, a não ser para questionar sua utilidade, fazemos esta conexão própria do nosso ofício. A razão deve estar à frente de tudo. Só aceitar como verdadeiro o que é inquestionável. Tudo é questionável. Então como é concebível que nossa prática como professores de matemática, abordemos assuntos sem discussão, sem argumentos justificados que levem os alunos a refletir sobre a veracidade do que dizemos? Aceitar algo sem discussão, por que alguém “mais elevado” do que nós, afirmou ser verdadeiro é um dogma associado à religião. Aqui cabe uma historinha ocorrida numa aula sobre a função quadrática. Perguntamos como os alunos sabiam diferenciar quando a concavidade da parábola, gráfico da função quadrática, era para cima e quando era para baixo. Uma aluna respondeu corretamente e questionamos se ela sabia o porquê. Ela afirmou que simplesmente sabia. Retrucamos: “Então o que tu tens não é conhecimento, é fé!” Todos riram. O ensino da matemática não pode basear-se na fé e sim no saber racional e nos questionamentos dos alunos. Sabemos que é impossível também conduzir uma aula demonstrando todas as afirmações, mas busquemos então, pelo menos, incentivar os alunos a não aceitar os fatos sem contestar, sem procurar saber a verdade. Busquemos a verdade, como Descartes dedicou à sua vida para encontrá-la.

Descartes, especificamente do Discurso, nos fez imaginar e refletir sobre tantas coisas menosprezadas nos dias de hoje, que a sua leitura nos fez imaginar a importância e o impacto de seus pensamentos ao início do século XVII. Revolucionário? Renascentista? Racionalista? Não poderíamos deixar de colocar as interrogações, pois afinal, Descartes nos ensinou a questionar. Duvide, duvide de tudo, este é o caminho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. G. M. **História da Matemática: Newton e Leibniz**. 2003. Monografia para o curso de Matemática, PUC. Disponível em: http://jorgecabral.planetaclix.pt/monografia_susana.pdf.

DESCARTES, R. **Discurso do método — Meditações — Objeções e respostas — As paixões da alma** — Cartas. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

EVES, H. **Introdução à história da matemática**. Campinas: Unicamp, 2007.

ROQUE, T. CARVALHO, J. B. **Tópicos de história da matemática**. Rio de Janeiro: SBM, 2012.



1.6

O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA MODERNIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE FRANCIS BACON AO CONCEITO DE NATUREZA NO OCIDENTE

Filipi Vieira Amorim³⁷

Júlia Guimarães Neves³⁸

Introdução

Este ensaio, de natureza teórica e filosófica, de caráter bibliográfico, busca compreender a influência do estatuto epistemológico e ético que surge com o advento da modernidade e sua possível contribuição na concepção de Natureza no Ocidente. A temática remete principalmente aos conceitos apresentados em aforismos pelo pensador britânico Francis Bacon (1561-1626), em seu livro “*Novum Organum*: ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza”, publicado originalmente em 1620. Do mesmo modo, há uma breve discussão sobre a ligação entre as aspirações científicas e o modo de produção capitalista que se desenvolve junto a Idade Moderna.

Sabemos que Francis Bacon é um clássico do pensamento moderno e um dos precursores do conhecido empirismo britânico, tradição seguida e desenvolvida posteriormente por outros pensadores, como John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) e David Hume (1711-1776), por exemplo.

³⁷ Licenciado em Ciências Biológicas; Mestre em Educação; Doutorando em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Bolsista da CAPES.

³⁸ Licenciada em Ciências Biológicas; Mestre em Educação; Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

Suas colaborações, nos campos filosófico, político, epistemológico, ético e científico marcaram a história do pensamento ocidental.

O primado da teoria baconiana se deu num ambiente onde os princípios da teonomia medieval do Ocidente flutuavam com dificuldades e sob o risco certo do naufrágio. Destarte, o ponto inaugural no *Novum Organum* fora a crença no desenvolvimento e no progresso da sociedade pelos ditames empíricos e analíticos de uma nova ciência. “Em suma”, disse Bacon (1972, p. 55, Aforismo LXXXI), “se ninguém até agora fixou de forma justa o fim da ciência, não é para causar espanto que tudo que se subordine a esse fim desemboque em uma aberração”. Portanto, partimos dessa investigação sobre a transição ética e epistêmica entre Idade Média e Idade Moderna para depois adentrarmos na especificidade do pensamento baconiano.

O Estatuto Epistemológico da Modernidade

Os descobrimentos até agora feitos de tal modo são que, quase só se apoiam em noções vulgares (BACON, 1973, p. 22).

Estabelecida a partir de meados do século XVII e XVIII, a Idade Moderna representa para a cultura ocidental uma grande transformação social, econômica, política, cultural, científica e tecnológica. Podemos dizer que, inicialmente, esse movimento referiu-se a um estilo de vida que emergiu na Europa, o palco das grandes transformações e, posteriormente, se estendeu a todo o Ocidente, sendo em seguida “mais ou menos” mundial em sua influência (GIDDENS, 1991).

Em uma linguagem metafórica, o mundo cai das mãos de Deus, do Criador e, conseqüentemente, do teocentrismo medieval predominante na Idade Média, que vigorou por mais de mil anos regido por crenças e verdades constituídas sob o influxo de uma fé religiosa dominadas pela tradição judaico-cristã (MENDES, 2006). Tudo isso dá lugar ao *antropocentrismo*, dentre outros, um marco da modernidade. Diferentemente do que ocorrerá durante o *teocentrismo*, a racionalidade ordenadora do mundo *antropocêntrico* é representada pela ideia de ser humano como sujeito, ou seja, aquele que “é”, senhor do Universo, dono do seu próprio destino. Ao contextualizar o *antropocentrismo*,

Grun (2009, p. 23) constata que para o homem moderno tudo no “mundo existe unicamente em função dele”. Assim, ainda que lentamente, os seres humanos deixam de se submeter passivamente às regras e doutrinas religiosas e estatais feudais, anteriormente impostas pela cultura medieval, anunciando o desejo e atos de emancipação, liberdade e autonomia, que foram os ideais do sujeito e do discurso modernos.

A modernidade passa a elaborar explicações racionais para os fenômenos naturais e para aqueles resultantes do próprio convívio humano. Como a ideia de um Deus regulador de tudo e revelador da verdade começa a ser descartada, ofuscada e eliminada, os sujeitos modernos têm a missão de (re) ordenar o mundo em que vivem.

Entre alguns exemplos de acontecimentos que serviram de marco histórico e que ilustram essas transformações, temos: i) na política, a centralização do poder e a formação dos Estados Modernos; ii) na religião, o rompimento da unidade cristã com a reforma protestante; iii) na cultura, o movimento humanista e o renascimento; iv) na economia, o feudalismo da Idade Média superado pelo capitalismo moderno. Consideradas radicais, a maioria das transformações modernas não são comparáveis a nenhuma mudança precedente. Neste sentido, Giddens (1991, p. 14, grifo do autor) expõe uma ideia de mudança profunda:

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de *todos* os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não têm precedentes. Tanto em sua extencionalidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes.

Junto a essas transformações que marcam a modernidade, brevemente, daremos ênfase a duas dimensões: o modo de produção e a ciência, capitalista e moderna, respectivamente. Essa escolha se dá pelo fato de que há uma íntima ligação entre a organização social (econômica, política e cultural) e a tecnologia no desenvolvimento de uma crise ambiental instaurada atualmente e alicerçada no pensamento moderno. Ainda que de forma reconhecidamente simplificada, utilizaremos o pensamento de três autores que contextualizam o

período moderno do modo de produção, são eles: Karl Marx, 1818-1883; Max Weber, 1864-1920; Émile Durkheim, 1858-1917. Também faremos um breve apontamento sobre o pensamento de René Descartes (1596-1650) e de Francis Bacon (1564-1626), de modo que o último será o foco do nosso próximo item de discussão.

Para Marx, a luta de classes era decorrente das discordâncias quanto à apropriação dos bens produzidos, assim vislumbrava uma sociedade justa pela posterior superação da existência de classes sociais (GIDDENS, 1991). O capitalismo, enquanto modo de produção, começa a emergir a partir dos séculos XVI e XVII, uma das causas da modernidade, mas se efetiva com a Revolução Industrial, na Inglaterra, no século XVIII. A sociedade moderna capitalista é marcada pelo individualismo, a ideia de coletivo passa a ficar em segundo plano, a propriedade dos meios de produção passa a ser dominada e concentrada nas mãos de uma classe social dominante e opressora: a classe burguesa.

Marx se empenhou em compreender o comportamento humano em suas relações com o trabalho e com o capital. Segundo a concepção do autor, a vida individual e social dos sujeitos é movida por necessidades materiais para garantir a existência. Consequentemente, a existência dos indivíduos se dá no exercício do trabalho. O ideário iluminista também fizera parte das concepções de Marx, pois acreditava que a razão estava para além do uso exclusivo para a apreensão da realidade concreta, mas que deveria ser usada como ferramenta capaz de transformar essa mesma realidade.

O surgimento do capitalismo, das revoluções tecnológicas e políticas influenciaram o pensamento de Marx e “inspiraram sua crença no progresso em direção a um reino de liberdade” (OLIVEIRA; QUINTANEIRO, 2009, p. 28). Mesmo assim, Marx nega a possibilidade de alcance da igualdade na ótica econômica do capitalismo, pois considera que a capacidade de igualdade entre classes sociais é rompida pelo modelo econômico da propriedade privada. Segundo os moldes capitalistas, o trabalhador está sujeito a novas normas e deve se submeter aos comandos estranhos a sua própria consciência. A lógica do capital transforma tudo em mercadoria; no mercado capitalista tudo tem um “preço”, um “valor de troca”, e a partir disso ocorre que ao vender a sua força de trabalho o trabalhador se torna mercadoria. Por esse viés, tanto as

formas de consumo quanto as relações sociais passam a obedecer à lógica do mercado capitalista. Com isso, há uma humanização das mercadorias e uma conseqüente desumanização do humano, pois a vida social (econômica, política e cultural) do indivíduo é transformada em mercadoria. O aumento da produtividade acelera as demandas de consumo inconsciente exaltadas pelas técnicas de produção em massa e insustentáveis ecologicamente.

Como sugere Giddens (1991, p. 17), Weber foi um tanto mais pessimista, via o “mundo moderno como um mundo paradoxal”, acreditava que o progresso da produção de bens materiais se dava à custa de uma expansão burocrática que esmagava a autonomia e a criatividade individual dos sujeitos. A ideia principal do pensamento weberiano é “a valorização do trabalho, da prática de uma profissão”, o que ele também sinaliza como vocação na busca da salvação individual (CATANI, 2003, p. 07).

Durkheim dizia que com a modernidade e o modo de produção depois do industrialismo a sociedade teria uma vida “harmoniosa e gratificante, integrada através de uma combinação da divisão do trabalho e do individualismo moral” (GIDDENS, 1991, p. 17). Giddens (Ibid.) segue seu raciocínio escrevendo que:

[...] os três autores [Marx, Weber e Durkheim] viram que o trabalho industrial moderno tinha conseqüências degradantes, submetendo muitos seres vivos à disciplina de um labor maçante, repetitivo. Mas não se chegou a prever que o desenvolvimento das “forças de produção” teria um potencial destrutivo de larga escala em relação ao meio ambiente material.

Com os fragmentos acima apresentados e relacionados ao modo de produção que se estabeleceu a partir da modernidade, cujo recorte é assumidamente simplificado sobre o pensamento dos referidos autores, passamos a pensar na relação entre ciência e tecnologia, que possibilitou o avanço da produtividade industrial e que em nome do individualismo do sistema trouxe impactos à sociedade como um todo. O modo de produção capitalista enquanto “projeto” social (econômico, político e cultural) é o chicote que faz andar a carruagem da devastação ambiental (i)racional da modernidade. Assim, guiada pelo capital, a carruagem acentua e prolifera o desinteresse pela preservação dos recursos naturais e o distanciamento da percepção de ligação entre humanidade e Natureza.

Na perspectiva do modo de produção (que prevalece até os dias de hoje), os lucros são individuais e os impactos coletivos: “A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana” (BERMAN, 1986, p. 15). Essa união sinalizada por Berman afirma-se pela transformação do meio ambiente onde todos os seres estão inseridos. Independente de crença, classe, nacionalidade, etc., as implicações ambientais rompem as fronteiras geográficas e alcançam a esfera do universal.

Um sinal evidente, social e cientificamente legitimado, do impacto do desenvolvimento tecnológico sobre o meio ambiente é o da poluição do ar pelo excesso de gases lançados diariamente na atmosfera terrestre. É a tecnologia a favor do “bem estar” dos seres humanos que, numa relação paradoxal, ao mesmo tempo em que facilita o viver e traz conforto a sociedade moderna gera impactos ao meio ambiente. Esses impactos favorecem as mudanças no ambiente e essas dificilmente podem ser revertidas em curto prazo.

Daí decorre a eminente existência de mudanças climáticas, entre outras, pela falta de controle das emissões de gases poluentes aliadas à devastação desenfreada dos recursos naturais, fatos vivenciados em âmbito mundial. Minayo (2008) afirma que no relatório da Agenda 21 (década de 1990), e nas discussões da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (na África do Sul, em 2002) a descrição dos riscos contemporâneos incluía o cultivo intenso de monoculturas, o uso crescente de fontes de energia mineral, o manejo de substâncias tóxicas, as crescentes migrações e exacerbação da violência social. Todas essas práticas, de forma direta ou indireta, representam a união forjada triplamente entre seres humanos, ciência e tecnologia.

A Ciência Moderna, com a sua destacada pretensão de intervenção na Natureza, representada por alguns estudiosos da época como Francis Bacon e René Descartes, com o *empirismo* e o *racionalismo cartesiano* e fortalecida por uma economia de mercado que se consolidou na Europa e se disseminou pelo mundo todo, legou-nos, como herança, uma racionalidade instrumental que se tornou ecologicamente insustentável: mecânica, antropocêntrica e utilitarista (SOFFIATI, 2005). Diante do exposto, seres humanos (principalmente aqueles detentores dos meios de produção e com acesso aos mais variados

recursos para o bem estar individualizado), Ciência Moderna e capitalismo formam uma tríade de parceria para com as suas relações de desenvolvimento social: insustentável e utilitarista, como resultado da exploração dos recursos naturais em nome do modo de produção; mecânica e antropocêntrica, dada a racionalidade que caracteriza os seres humanos como dominadores, isolados da Natureza³⁹.

Francis Bacon é considerado o filósofo da ciência industrial. Seu pensamento reduzia a Natureza a um simplório recurso para o avanço da produção e do desenvolvimento econômico. Em seu tempo, séculos XVI e XVII, “surgiram técnicas de mineração e metalúrgica, e o conceito de progresso começava a emergir” (GRUN, 2007a, p. 27). A filosofia de Bacon estava intimamente ligada aos interesses da classe hegemônica da época. Andrew Brennan (2007a) coloca Francis Bacon, “o profeta das novas ciências”, como um filósofo que desacreditava nas atribuições e contribuições deixadas pelo passado filosófico e científico, o pensador britânico “achava que não tínhamos nada para aproveitar do passado”. Assim, ao romper com o passado, Bacon sinalizou o desejo de “reforma da raça humana”, buscando aperfeiçoar todos os seus estudos e esforços para a dominação da Natureza por meio do desenvolvimento tecnológico (GRUN, 2007a, p. 32). O ideal da Ciência Moderna, apresentado por Bacon e Descartes, era o de apagar o passado histórico e cultural da sociedade da época. Com êxito e, sobretudo, por não encontrarem opositores (BORNHEIM, 1994), toda herança grega milenar perdeu espaço em nome de princípios matemáticos e geométricos alavancados e descobertos pela modernidade.

Bombassaro (1992) chama de “guerra” a relação de Bacon e Descartes para com o passado, sobretudo no que diz respeito ao posicionamento negativo em relação ao preconceito, opiniões falsas e falsa consciência. Na visão desses filósofos modernos, manter uma tradição no presente seria o mesmo que repetir os erros do passado. Nesse sentido, podemos dizer que a partir do desenvolvimento da objetividade científica, se não pela ciência, outra forma de produção de conhecimento humano não poderia ser aceita como verdadeira ou correta: o domínio do mundo passou a ser objeto do desejo da humanidade.

³⁹ É importante esclarecer que não propomos um retorno ao teocentrismo por este ser o antecessor do antropocentrismo, mas negamos a necessidade de estarmos ética e epistemologicamente, desde a modernidade, amparados por um modo de ser antropocêntrico em relação ao restante da Natureza.

A Ciência Moderna só considera ciência o saber e o conhecimento que podem ser comprovados e demonstrados, que são os saberes e os conhecimentos verdadeiros.

Descartes, sobretudo no ensaio intitulado “*Discours de la méthode*”, possibilitou que a humanidade tivesse um olhar de Natureza a seu favor, a Natureza como objeto. O objeto Natureza é suscetível à ação humana, o qual não estabelece um diálogo com o meio ambiente e passa a obedecer à lógica do sujeito (ser humano, “dominador”) e do objeto (Natureza, “dominada”). Isso desencadeia uma visão de que os seres humanos são externos à Natureza. Grun (2009, p. 27), quando se refere a uma visão de Natureza mecânica, aliada e descendente da “ética antropocêntrica”, diz que a compreensão Aristotélica de Natureza, vista como “algo animado e vivo, na qual as espécies procuram realizar seus fins naturais, é substituída pela ideia de uma natureza sem vida e mecânica”. Desse modo, a humanidade que antes fora integrante da Natureza agora é agente “dominador”.

Com Descartes está em jogo “a necessidade de assegurar uma base racional capaz de garantir a autonomia do conhecimento humano” (MENDES, 2006, p. 26). Alguns filósofos dos séculos XVI, XVII e XVIII acreditavam que faltava certa cientificidade à filosofia. E foi isso que Descartes fez. Elaborou uma “moral provisória” pautada na máxima *Cogito, ergo sun* (Penso, logo existo) e assim só não aceitava duvidar de que estava duvidando. Isso porque acreditava que as crenças, os mitos, os preconceitos e a tradição influenciavam na abstração da verdade.

Podemos dizer que a Ciência Moderna é o símbolo da busca pelo método que conduz às certezas absolutas: “A filosofia deve repousar, com efeito, sobre um fundamento inabalável” (DESCARTES, 1998, p. 25). Descartes acreditava que a razão seria o eixo que daria igualdade aos homens, e o método faria com que a ciência tivesse um desenvolvimento fecundo e progressivo. Para Descartes, só o método era capaz de levar os sujeitos às certezas inabaláveis.

Nessa toada, igualmente, bailou o pensamento de Francis Bacon, com implicações que entrelaçam a epistemologia moderna e uma ética da dominação da Natureza. A partir de agora, é nesse rumo que concentraremos nossa discussão.

A Dimensão Ética do Pensamento de Francis Bacon

Os que se dedicaram às ciências foram ou empíricos ou dogmáticos. Os empíricos, à maneira das formigas, acumulam e usam as provisões; os racionalistas, à maneira das aranhas, de si mesmos extraem o que lhes serve para a teia. A abelha representa a posição intermediária: recolhe a matéria-prima das flores do jardim e do campo e com seus próprios recursos a transforma e digere. Não é diferente o labor da verdadeira filosofia, que se não [se] serve unicamente das forças da mente, nem tampouco se limita ao material fornecido pela história natural ou pelas artes mecânicas, conservado intato na memória. Mas ele deve ser modificado e elaborado pelo intelecto. Por isso muito se deve esperar da aliança estreita e sólida (ainda não levada a cabo) entre essas duas faculdades, a experimental e a racional (BACON, 1973, p. 69).

Para que possamos compreender melhor as sugestões formuladas por Bacon, vamos reestruturar o âmbito filosófico, histórico e social em que o autor estava inserido, que se aproxima do que já vimos falando no item anterior. Esta contextualização confirma nossa crença de que a produção do conhecimento está intimamente ligada ao meio e aos interesses sociais (econômicos, políticos e culturais) em que se desenvolve. Queremos dizer que o sujeito do conhecimento, uma vez inserido na sociedade, é influenciado pelos interesses sociais que ocasionam sua disposição pela busca e produção do conhecimento – nosso pressuposto é de que não há neutralidade axiológica do sujeito. Vejamos, a seguir, as motivações baconianas para a elaboração de suas proposições éticas e epistemológicas.

Segundo Antiseri e Reale (1990, p. 322-3), Francis Bacon foi “o profeta da revolução tecnológica moderna”, “o filósofo da época industrial”. Tais atribuições se deram graças ao cenário social (econômico, político e cultural) em que Bacon estava inserido. A Inglaterra desse período, entre os anos de 1575 e 1620, mostrava-se pioneira nos setores da mineração e da indústria, representando a vanguarda nesses setores na Europa. Bacon (1973) demonstra que suas maiores preocupações estavam voltadas aos benefícios que as novas descobertas científicas trariam à humanidade, salientando a importância que tiveram a descoberta da impressão, da bússola e da pólvora.

A família de Francis Bacon sempre esteve ligada à monarquia inglesa. Seu pai, Sir Nicolau Bacon, era lorde Guarda-Selos da Rainha Isabel, o que garantiu

desde cedo permanência e acesso de Francis à corte. Entre outros privilégios, Francis Bacon ingressou na Universidade de Cambridge aos 12 anos. Isso e mais a convivência com os membros da corte assegurou-lhe, além de uma boa formação, um futuro político promissor, ocupando funções como Membro da Câmara dos Comuns, Advogado e Procurador-Geral da Coroa, Lorde Guarda-Selos e Lorde Chanceler, além de ter recebido títulos de nobreza como Barão de Verolme e Visconde de Santo Albano. Embora tivesse uma vida atribulada em decorrência de compromissos, cargos e funções políticas, Bacon nunca se afastou da vida intelectual.

Contudo, por detrás dessa ideia de homem público que se apresenta em Bacon, um célebre membro da Sociedade Real Inglesa, há acusações de ser um representante legítimo da classe hegemônica, “do homem branco, europeu, empresário de classe média” (GRUN, 2007a, p. 27). Isso denota a discrepância que subsiste nas suas intenções axiológicas de dominar a Natureza. Já estaria inscrito, por assim dizer, o real objetivo de Bacon, que seria o de favorecer a classe hegemônica por meio de suas ideias. Ademais, Bacon fora acusado, em 1620, mesmo ano da publicação do *Novum organum*, por receber propina em alguns processos da chancelaria. A condenação lhe custou a perda do cargo político e da cadeira do parlamento (RUSSEL, 2001).

Os alcances da ciência/filosofia de Bacon sempre estiveram claros, e o *Novum organum* apontava para a superação do silogismo aristotélico, o *Organon* de Aristóteles e a tradição grega em busca do novo. Mesmo reconhecendo que a ciência que se conhece provém dos gregos, Bacon (1973) desqualifica o conhecimento antigo, comparando-o as opiniões de uma criança. Segundo ele, a sabedoria grega é apenas farta em palavras, mas sem resultados práticos. Bacon diz não esperar nada, nenhuma certeza, quando nos utilizamos do conhecimento antigo para obtenção da verdade. E reduz com demérito a postura investigativa dos gregos dizendo que eles “estão sempre prontos para tagarelar” (Id., p. 46, Aforismo LXXI).

Há ainda, nos escritos de Bacon (1973), uma proposta de cultivo e de descoberta da ciência, apresentada pelo viés de dois métodos: o primeiro, “antecipação da mente”; e o segundo, “*interpretação da natureza*”. Tais caminhos seriam fonte de geração e propagação de doutrinas e estas doutrinas levariam a sociedade – os homens, nas palavras de Bacon – a dividir-se em dois grupos.

Essa divisão se apresenta em um sentido complementar, e não com um sentido de separação e inimizade entre grupos. Para tanto, o primeiro grupo seria formado por aqueles responsáveis pelo cultivo da ciência, e Bacon (1973, p. 14) esclarece aos que optarem por esse caminho: “seja por impaciência, por injunções da vida civil, seja pela insegurança de suas mentes em compreender e abarcar a outra via [...], a eles auguramos sejam bem-sucedidos”. Bacon deixa explícito que alguns não teriam “capacidade” para seguir o segundo caminho, e esses seriam a maioria. O segundo grupo, constituído por uma minoria, estaria ligado ao domínio da Natureza, seriam os mais interessados e mais animados, os que estariam em busca da vitória sobre a Natureza, interessados em novas descobertas, em uma nova ciência: “esses, como verdadeiros filhos da ciência, que se juntem a nós, para, deixando para trás os vestibulos das ciências, por tantos palmilhados sem resultado, penetrarmos em seus recônditos domínios” (BACON, 1973, p. 14). A partir dessas considerações, ainda que não estivessem dispostos às investigações, seriam os membros do primeiro grupo que, a partir das atividades realizadas pelo segundo grupo, atuariam como vetores de tais resultados alcançados no que condiz ao domínio da Natureza. Essa perspectiva ética faria com que a ciência se aplicasse à indústria e que o saber se aplicasse à prática. Assim, a sociedade estaria se relacionando com a Natureza na posição de dominadora, de modo a ser impossível a manutenção do respeito e do sentimento de dependência⁴⁰.

No que se refere ao esquecimento da tradição – da crença de que os caminhos trilhados pelos filósofos e pela ciência antiga não ofereceram à humanidade um domínio sobre a Natureza – Bacon acredita que só a partir do momento em que nos libertássemos do passado teríamos poder sobre a Natureza. Grun (2007a, p. 38) afirma que isso anula a possibilidade de colocarmos a questão ambiental em uma perspectiva histórica, o que promove uma “presentificação do pensamento”. Tratar o presente numa perspectiva *aistórica* é uma “invenção” da modernidade e, como assinalamos, é presença constante nos textos de Bacon. Sendo assim, a “presentificação” não só nega o passado como coloca em risco o futuro, pois o presente, o hoje, está acima de tudo, e o passado já não serve para nada. A partir da negação de dependência

⁴⁰ Ora, não se trata de demonizar a ciência gestada a partir das contribuições de autores modernos, o fato é que a empreitada de Francis Bacon, por exemplo, em busca da dominação da Natureza (afirmação recorrente no *Novum organum*), legou-nos o sentimento histórico de independência humana em relação à Natureza.

que há entre a humanidade e a Natureza o ser humano só se sente incluído na Natureza quando em posição de dominador.

Se Bacon vê a tradição como herança negativa, Hans-Georg Gadamer (1900-2002) tem postura divergente a tal sugestão, pois a concebe como aquilo que está vinculada ao nosso modo de vida e estabelecida de forma histórica ao nosso ser. Assim, o ser histórico e finito pode estabelecer novas formas de vida, mas isso não garantirá total discernimento e ruptura com a tradição: “É isso, precisamente, que denominamos tradição: ter validade sem precisar de fundamentação” (GADAMER, 2005, p. 372). Quando nos referimos que há um horizonte histórico a ser considerado nos reportávamos à noção de tradição sugerida por Gadamer e, sobretudo, à nossa herança grega. Com isso, podemos dizer que aproximar o pensamento moderno com o pensamento grego é para todos nós, para toda a Cultura Ocidental, uma espécie de encontro com nós mesmos (GADAMER, 2000; Id., 2001).

Além de negar a tradição e desconsiderar o caminho investigativo percorrido pelos gregos, Bacon passa a desconsiderar o diálogo como possibilidade de compreensão do real. A crítica ao silogismo prescreve a rejeição aos pré-conceitos. O argumento é que no ato da descrição da verdade, da realidade, as pré-concepções que o sujeito carrega são confusas, e isso não pode garantir a exatidão dos fatos concretos. Um fenômeno real e verdadeiro, segundo sugere Bacon, deve ser alcançado por um método seguro: somente assim seria factível a posse da Natureza.

O silogismo consta de proposições, as proposições de palavras, as palavras são o signo das noções. Pelo que as próprias noções (que constituem a base dos fatos) são confusas e temerariamente abstraídas das coisas, nada que delas depende pode pretender solidez. Aqui está por que a única esperança radica na verdadeira indução. [...] Para que se penetre nos estratos mais profundos e distantes da natureza, é necessário que tanto as noções quanto os axiomas sejam abstraídos das coisas por um método mais adequado e seguro, e que o trabalho do intelecto se torne melhor e mais seguro (BACON, 1973, p. 21-2).

O caminho sugerido por Bacon (1973) no *Novum organum* é tecido por vários Aforismos, que se resumem em breves sentenças, apotegmas, formadas por poucas palavras que concluem pensamentos contínuos e fragmentados.

Além da presença constante da negação da tradição e da crítica aos gregos, Bacon formula também a Teoria dos Ídolos. Embora não seja o foco da nossa discussão, existem quatro grupos de ídolos: os ídolos da tribo; os ídolos da caverna; os ídolos do foro (ou dos foros públicos, ou da praça pública, ou do mercado); os ídolos do teatro. Cada grupo de ídolos tem uma característica principal. De forma resumida, os ídolos representam: as falsas opiniões inculcadas no ser humano; são os responsáveis por desencadear crenças místicas, astrológicas e alquímicas; estariam ligados à influência que sofremos pelos costumes, pela educação e pelo uso da linguagem pública e comum. A proposta de uma limpeza e superação das noções geradas pela ascendência dos ídolos é o que seria capaz de permitir, segundo Bacon, o conhecimento verdadeiramente científico do mundo.

A problemática social (econômica, política e cultural) que se materializa na questão ecológica contemporânea não pode ser atribuída unicamente às elaborações feitas por Francis Bacon no século XVII, em 1620 com a publicação do *Novum Organum*. Afirmar essa atribuição seria caracterizar toda a complexidade de tal problemática de forma reducionista. Mas o conteúdo apresentado pela proposta de domínio da Natureza, tendo por método o *empirismo*, agrupado às severas negações quanto à validade da tradição (GRUN, 2007a, 2009), permite-nos ver no pensamento baconiano o impulso para o rudimento dos alcances sobre a dominação da Natureza.

Acreditamos que Francis Bacon, enquanto precursor da modernidade e do método científico, enfatizou a proposta de um ser humano dominador do mundo. A partir das proposições éticas da epistemologia baconiana, para estabelecer relações com a Natureza o ser humano precisa dominá-la. O mundo e a Natureza, segundo o projeto baconiano, não passam de estruturas mecânicas que devem impulsionar o avanço da ciência enquanto aplicação prática, sempre em benefício da humanidade e do progresso tecnológico. Alcançar o conhecimento para dominar a Natureza significa saber, ser dotado de saber é garantir o poder sobre a Natureza e sobre o mundo.

Considerações Finais

[...] Francis Bacon inaugura, no século XVII, aquela que seria uma das características presentes em todo o projeto moderno: a ausência de

historicidade e a atividade humana colocada na perspectiva de um presente puro, liberto da tradição, considerada nefasta pela ciência (GRUN, 2007a, p. 29).

Neste ensaio, tentamos mostrar, ainda que brevemente, que há uma ligação indissociável entre o desenvolvimento do modo de produção capitalista e o surgimento de um estatuto epistemológico moderno. Pensar essa associação permite-nos afirmar que “ética e epistemologia são indissociáveis, pois não se pode separar o saber dos valores” (GRUN, (2007b, p. 187).

Temos que admitir, contudo, que mesmo que o saber esteja ligado aos ditames epistêmicos da modernidade há uma retroalimentação dos valores que incid. diretamente na produção do conhecimento. Igualmente ocorre quando do contrário, pois a produção do conhecimento é motivada pelos valores que predominam na sociedade.

Diante de nossa exposição, afirmamos que existem influências e vestígios éticos e epistemológicos advindos do surgimento da modernidade que ecoam imperativamente na contemporaneidade. Francis Bacon, sobretudo, proclamou a ideia de uma Natureza mecânica enquanto sistema sem vida e passível de dominação. É a noção de que a humanidade e a Natureza são sistemas separados que estabelecem relações díspares num caminho para a dominação desta última. Esse é o modelo de ruptura e fragmentação do que não deveria, segundo acreditamos, representar o sentido ético da relação entre seres humanos e Natureza: Ela, como algo que não faz parte de nós; e nós, que não somos parte dela.



INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/iQ1KnH>



REFERÊNCIAS

ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. **História da filosofia:** do Humanismo a Kant. São Paulo: Paulus, 1990.

BACON, Francis. **Novum organum.** São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOMBASSARO, Luis Carlos. **As fronteiras da epistemologia:** como se produz o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1992.

BORNHEIM, Gerd. Presença da razão. In: HUHNE, Leda Miranda (*org.*). **Razões.** Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

BRENNAN, Andrew. Prefácio. In: GRUN, Mauro. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental.** Campinas: Papirus, 2007a.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo?** São Paulo: Brasiliense, 2003.
DESCARTES, René. Discurso do método. Brasília: Editora UnB, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

_____. La filosofía griega y el pensamiento moderno. In: **El inicio de la sabiduría.** Barcelona: Editorial Paidós, 2001.

_____. A filosofia grega e o pensamento moderno. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GRUN, Mauro. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas: Papirus, 2007a.

_____. A pesquisa em ética na educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental** (UFSCar), v. 2, p. 185-205, 2007b.

_____. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 2009.

MENDES, Vitor Hugo. **O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico**. Porto Alegre: Tese de doutorado, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. Saúde e ambiente: uma relação necessária. In: CAMPOS, G. W. de S. (et. al.) **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2008.

OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de; QUINTANEIRO, Tania. Karl Marx. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de; QUINTANEIRO, Tania. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

RUSSEL, Bertrand. **História do pensamento ocidental**: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SOFFIATI, Arthur. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (orgs.) **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2005.

1.7

O PROJETO FILOSÓFICO-NATURALISTA DE HUME E A CRENÇA DO MUNDO EXTERIOR

Luis Fernando Biasoli ⁴¹

Introdução

O trabalho parte da dificuldade em saber o que Hume entende por razão, na seção II da parte IV do *Tratado sobre a Natureza Humana*, onde ele se propõe a justificar a sua crença no mundo exterior. Trata-se de uma questão relevante para identificar a natureza do projeto filosófico humeano. Tarefa nem sempre fácil, pois se tomarmos certas frases do pensador escocês fora de seu contexto estrito, de imediato, algumas dificuldades e contradições aparecem. Se Hume não é um cético⁴² dogmático como algumas interpretações⁴³ sugerem e, também, não aceita o modelo tradicional da razão, estaria erigindo uma nova maneira de entender a razão? Quais seriam os fundamentos desta razão reformada que surge, então, da filosofia humeana? Na busca dessa resposta, primeiramente, mostraremos como se fundamenta a nossa crença no mundo exterior, através do racionalismo cartesiano. Na parte II, percorreremos os caminhos que Hume faz, para refutar o modelo tradicional, ou seja, como ele afasta os sentidos e a razão tradicionais da tarefa de serem responsáveis por essa crença.

⁴¹ Doutor em Filosofia. Professor da Universidade de Caxias do Sul – UCS.

⁴² Definir Hume como um cético dogmático seria simplificar a problemática a respeito do ceticismo e, sobretudo, descaracterizar a filosofia do autor do *Tratado*. Os comentaristas de Hume qualificam o seu ceticismo de várias formas, sempre tentando conceituá-lo à maneira como interpretam o conjunto da obra filosófica do pensador escocês. Reconhecemos que é uma questão complexa, pois se analisamos, isoladamente, as passagens do *Tratado*, teremos tipos de ceticismo para todos os gostos, pois o termo ceticismo, por parte de Hume, recebe inúmeras qualificações como “total”, “mitigado”, “acadêmico”, “vulgar”, “filosófico”.

⁴³ Esta interpretação é a mais tradicional e conhecida – em linhas gerais, guardadas todas as especificidades de cada leitura – por negar a realidade objetiva da causalidade, do mundo exterior e do sujeito. Entre esses intérpretes estão Reid, Kant, Fogelin, Michaud. Cf. Smith Junqueira, Plínio. O ceticismo de Hume. p. 13

Na parte III, será focado o papel da imaginação na explicitação da crença na existência do mundo exterior e mostraremos as incoerências da razão tradicional ao se utilizar da imaginação para justificar a sua crença no mundo exterior. À guisa de conclusão será apresentado o novo papel da imaginação e a sua relação com a nova concepção de razão que emerge de Hume.

A Justificação do Mundo Exterior em Hume: quais as causas que induzem a crer na existência do corpo

Na seção II da parte IV do Tratado, Hume começa afirmando que o cético se contradiz quando utiliza a razão para justificar que ela não pode nos assegurar nada de certo.

Assim, o cético continua a raciocinar e a crer, muito embora afirme ser incapaz de defender a razão pela razão. E, pela mesma regra, deve dar seu assentimento ao princípio concernente à existência dos corpos, embora não possa ter a pretensão de sustentar sua veracidade por meio de argumentos filosóficos. A natureza não deixou isso à sua escolha; sem dúvida, avaliou que se tratava de uma questão demasiadamente importante para ser confiada a nossos raciocínios e especulações incertos. (HUME, 2001, p. 220).

Aqui, nesta passagem está condensada toda a problemática. Como não tomar a razão pela razão e mesmo assim continuar a acreditar no mundo exterior? Ora, para Hume não se contradizer, só pode estar falando de outro tipo de razão, não mais a razão compreendida no sentido tradicional. O autor do *Tratado sobre a Natureza Humana* sabe que o único argumento que poderia sustentar esta posição de abandonar a razão, seria manter-se calado, sem se pronunciar. E a sua próxima pergunta reforça a suspeita de que ele está operando com a razão em outro nível.

Podemos perfeitamente perguntar *que causas os induzem a crer na existência dos corpos*. Mas é inútil perguntar se existem ou não corpos. Esse é um ponto que devemos dar por suposto em todos os nossos raciocínios. (HUME, 2001, p. 220, itálico do tradutor).

Se o autor do *Tratado sobre a Natureza Humana* fosse um pirrônico não teria afirmado que é inútil perguntar, se há ou não corpos exteriores. Hume ques-

tiona pelas causas e quem pergunta pelas causas tem convicção em encontrar uma certeza para sua crença, pois essa nunca pode estar no horizonte teórico e prático de quem não aceita nenhum princípio. Então, a problemática central humeana não está em admitir se há, ou não, o mundo exterior. A dúvida reside, sobremaneira, em saber: quais causas levam a acreditar na existência dele?

O autor do *Tratado sobre a Natureza Humana*, simplesmente, está afirmando que o começo da filosofia não é a dúvida geral ou hiperbólica como para Descartes, porque, para Hume, não pode pairar qualquer dúvida a respeito da verdade de nossa crença sobre a verdade da existência do mundo exterior. Há um conjunto de verdades que são impermeáveis a qualquer procedimento metafísico tradicional e, muito menos, a qualquer ceticismo dogmático.

Hume parte da certeza de que a crença na existência do mundo exterior não pode ser posta em dúvida de nenhuma forma, porque seria uma prova de insanidade e nem aqueles que pregam o ceticismo dogmático são autênticos e coerentes com suas ideias, já que as vivem no seu dia-a-dia. Passaremos, agora, a investigar por que os sentidos não podem ser a causa de nossa crença na existência de um mundo exterior.

A Impossibilidade dos Sentidos como a Causa da Crença

Ao apresentar as causas da crença de uma existência continuada, Hume examina, separadamente, duas questões que, frequentemente, confundem-se: 1) por que atribuir uma existência contínua aos objetos, quando estes não se encontram presentes nos sentidos? 2) por que supor que eles têm uma existência distinta da mente e da percepção? (HUME, 2001, p. 221). Estas duas questões estão, intimamente conectadas porque se os objetos dos sentidos continuam a existir, mesmo quando eles não são percebidos, sua existência é, naturalmente, independente e distinta da percepção. Ou seja, mesmo quando eles não estão sendo percebidos, continuam a ter existência. Seguindo o exame, o pensador escocês pergunta: qual faculdade é responsável pela crença no mundo exterior?

Porém, para que possamos descobrir mais facilmente os princípios da natureza humana de que deriva essa resposta, conservaremos a distinção e examinaremos *se são os sentidos, a razão* ou *a imaginação* o que produz a opinião de uma existência *contínua* ou de uma existência *distinta*. (HUME, 2001, p. 221).

Hume começa investigando os sentidos. Eles seriam a causa da crença na existência continuada? Os sentidos não são a causa da existência continuada e distinta dos objetos, porque seria supor que eles continuariam a operar, quando eles já teriam deixado de operar, o que é uma inadmissível contradição. (HUME, 2001, p. 221). Além do mais, os sentidos são ineficazes, para assegurar a existência continuada dos objetos, pois eles só oferecem o que é dado na singular percepção. Outros conhecimentos baseados na percepção são o resultado de inferências advindas da razão tradicional, isto é, a mente só tem certeza das percepções que estão sendo imediatamente percebidas.

Para confirmar que os sentidos não são a causa da crença no mundo exterior e que a única existência certa é a da percepção singular, Hume também se utiliza da distinção entre as espécies de impressões recebidas pelos sentidos. Ele divide-as em qualidades primárias (por exemplo: extensão, solidez, movimento) e qualidades secundárias (por ex. cores, cheiros, sons). Estas últimas existiriam apenas na mente humana, pois elas não estão presentes, uniformemente, na mente do homem e variam conforme as circunstâncias e momentos onde o homem está inserido. (HUME, 2001, p. 224-5).

O que faria crer que as primeiras são as únicas reais e existentes, porém se essa doutrina tinha a pretensão de justificar os objetos externos, ela acaba por complicar ainda mais a situação. A explicação das ideias por meio de qualidades primárias ou incide em circularidade ou recorre às qualidades secundárias e, se estas existem apenas na mente, nada existiria fora dela. Para justificar isso, Hume afirma, por exemplo, que a ideia de movimento supõe a de um corpo movente que, por vez, se revolve nas ideias de extensão e solidez⁴⁴.

Ora, é evidente que, qualquer que seja nossa opinião filosófica, as cores, os sons, o calor e o frio, tais como aparecem aos sentidos, existem da mesma maneira que o movimento e a solidez, e que a diferença que fazemos entre aquelas qualidades e estas últimas não surge da mera percepção (HUME, 2001, p. 225).

A ideia de extensão se reduz às de cor e solidez, sabe-se que a cor é uma qualidade secundária, sobra, então, a ideia de solidez. A solidez é concebida como impenetrabilidade de dois corpos. Hume pergunta: como explicar a

⁴⁴Cf. SMITH, Plínio Junqueira. O Ceticismo de Hume. p. 122.

impenetrabilidade sem apelar às ideias de qualidades secundárias? Ou seja, a razão tradicional está diante de um conflito insolúvel que mostra toda sua vulnerabilidade e fraqueza, para fundamentar a crença no mundo exterior, porque não há impressões primárias que seriam independentes da mente, como uma propriedade das coisas nelas mesmas. As distinções que eram aceitas como certas na caracterização das qualidades das impressões mostraram-se equivocadas, porque não há essa separação entre qualidades primárias e secundárias. Não há como pensar em quaisquer qualidades das impressões, sem tomá-las como dependentes da mente.

Assim, para resumir o que eu disse acerca dos sentidos, eles não nos dão nenhuma noção de existência contínua, porque não podem operar além do domínio em que realmente operam. Tampouco produzem a opinião de uma existência distinta, porque não podem oferecê-la à mente nem como representada, teriam de apresentar tanto um objeto como uma imagem (...). Podemos, portanto, concluir com segurança que a opinião de uma existência contínua e de uma existência distinta nunca provém dos sentidos. (HUME, 2001, p. 224-5).

Segundo Hume, a razão tradicional não é a faculdade que fornece a certeza da existência continuada dos objetos. Em primeiro lugar, por ser desnecessária para tal fim, pois, ainda que os filósofos sejam capazes de dar argumentos convincentes, em favor da existência do corpo, não é por meio deles que as crianças, camponeses e a maior parte da humanidade adquirem essa crença. (HUME, 2001, p. 226).

Em segundo lugar, a razão tradicional não seria capaz de fornecer a ideia de corpo, pois, na medida em que toma objetos e percepções como as mesmas coisas, não pode inferir a existência de uns a partir da dos outros, nem raciocinar, causalmente, a seu respeito, porque a mente só tem acesso a percepções e por meio do raciocínio causal, ela relaciona apenas percepções com percepções e jamais percepções com objetos.

Hume deixa a razão tradicional sem alternativas ao defender que a única certeza é a percepção simples, com isso elimina toda possibilidade de se fazer inferências baseadas na razão tradicional. Mesmo distinguindo objetos de percepções, não é possível formar um raciocínio que deduzisse a existência

de uns a partir da dos outros, porque a mente opera, sempre, apenas com percepções e os objetos, como vimos, estão fora do alcance da percepção.

O pensador escocês, ao descartar os sentidos e a razão metafísica tradicional como fontes da crença no mundo externo, passa a examinar como a faculdade da imaginação opera, a fim de que as pessoas acreditem na existência dele. Diante da fragilidade das outras hipóteses, ou seja, de serem os sentidos ou a razão tradicional a causa de nossa crença no mundo exterior, a imaginação torna-se a faculdade mais poderosa do ser humano, dominando a vida mental do homem e do animal.

Em suma, nossa razão não nos fornece nenhuma certeza sobre a existência distinta e contínua dos corpos, e jamais poderia fazê-lo, sob nenhuma hipótese. Tal opinião deve ser atribuída inteiramente à IMAGINAÇÃO – que será agora objeto de nova investigação. (HUME, 2001, p. 226).

O Projeto Filosófico-naturalista

Hume nunca empregou o termo “naturalista” para designar a sua filosofia. Foram alguns comentadores que devido à importância atribuída aos instintos e crenças naturais e dos seus apelos à força da natureza, denominaram o projeto humeano de filosófico-naturalista⁴⁵. O capítulo sobre a crença nos sentidos exteriores é o mais indicado do *Tratado sobre a Natureza Humana*, para justificar uma compreensão naturalista de sua filosofia que não permita lê-lo como um cético dogmático.

A conclusão desta parte não deixa qualquer dúvida quanto à certeza e à confiança que o autor do *Tratado sobre a Natureza Humana* tem no uso da razão, num sentido reformado, ou seja, que se funda na própria natureza humana, a fim de que possa explicitar sua crença na existência do mundo exterior. Além do mais, o capítulo apresenta boas referências para a defesa desta tese.

Está dúvida cética, tanto em relação à razão como aos sentidos, é uma doença que jamais pode ser radicalmente curada, voltando sempre a nos atormentar, por mais que a afastemos, e por mais que às vezes

⁴⁵ É importante destacar que o termo “naturalismo”, na época de Hume, servia para designar o cientista estudioso da natureza. Darwin, por exemplo, era um “naturalista”. E, de fato, é assim que Hume emprega o termo em T. 282, ao se opor aquele que estuda o curso da natureza àquele que estuda a mente humana. Cf. Smith Junqueira, Plínio. *O ceticismo de Hume*. p. 15.

pareçamos estar inteiramente livres dela. É impossível, com base em qualquer sistema, defender seja nosso entendimento, sejam nossos sentidos. (HUME, 2001, p. 251).

Com esta passagem, Hume indica que a solução para o problema da causa de acreditar no mundo exterior não está na eficácia dos procedimentos habituais da razão tradicional, mas em abandonar e esquecer as formalidades clássicas da fundamentação racional. Mas, como não ser cético ao abandonar os cânones tradicionais da razão? Para se evitar uma interpretação inadequada da filosofia humeana, torna-se necessário fazer a distinção dos usos da palavra razão.

Esta separação ou distinção da razão aponta para uma nova hermenêutica da filosofia humeana. Ela acentua que a natureza humana é o fator responsável pelas crenças. A investigação filosófica se rende à força da natureza humana e a torna o sustentáculo de sua fundamentação. As verdades referentes à ciência do homem estão apoiadas nos princípios irresistíveis da natureza. Hume não poderia ser mais contundente na defesa da força da crença natural, ao afirmar que o instinto ou o impulso natural é mais forte e sempre se impõe sobre a reflexão filosófica.

Há uma grande diferença entre as opiniões que formamos após uma reflexão serena e profunda e as que abraçamos por uma espécie de instinto ou impulso natural, em virtude de sua adequação e conformidade com a mente. Se essas opiniões se tornam contrárias, não é difícil prever qual terá a precedência. (HUME, 2001, p 247).

Mais do que abandonar a razão metafísica tradicional, o esforço de Hume é mostrar que ela está equivocada na sua pretensão de encontrar uma *mathesis universalis*, ou seja, uma razão metafísica tradicional onipotente que iluminaria todo conhecimento da realidade e estaria inscrita na natureza humana das coisas, desde sempre, como uma matemática do universo e que caberia ao homem descobrir estas leis que regeriam as coisas do universo. Ao criticar a noção moderna de razão, Hume alça a razão a um novo patamar de justificação a fim de buscar uma explicitação da causa da crença na existência do mundo externo.

Qual era o objetivo do pensador escocês, ao destruir a possibilidade de uma *mathesis universalis*? O objetivo do autor do *Tratado sobre a Natureza Humana* não é deixar os seres humanos órfãos de crenças, desamparados de qualquer certeza, porque ele jamais negou a crença da existência do mundo exterior. O cavalo de batalha humeano não é acabar com as principais crenças do homem, como a certeza advinda do conhecimento sensível ou o princípio de causalidade, porém está em encontrar uma boa fundamentação para elas.

A justificação do conhecimento, como a razão, tem que ser compreendida num outro registro, não mais o tradicional cartesiano, mas alicerçada na crença indubitável natural. Se ele abandonasse as principais crenças, não haveria como negar a tese de um suposto pirronismo humeano. O pensador escocês estava interessado, sobretudo, em tornar explícita como funciona a complexa economia da natureza e de que forma somos condicionados por ela⁴⁶.

Mas, o naturalismo filosófico humeano é um *second best*, uma alternativa que surge para tornar a compreensão do projeto humeano coerente? Com a palavra o próprio Hume: “**A natureza** não deixou isso à sua escolha; sem dúvida, avaliou que se tratava de uma questão demasiadamente importante para ser confiada a nossos raciocínios e especulações incertos”. (HUME, 2001, p. 220, grifo nosso).

Não é uma saída pela tangente dada pelo pensador, porque ele é enfático no poder da natureza sobre as crenças, ou seja, trata-se da pretensão genuína humeana que procura erigir um sistema filosófico baseado na força da natureza humana e no irresistível poder que o homem tem de acreditar nela, pois o sistema explicativo da razão tradicional mostra-se injustificável e o ceticismo pirrônico constitui-se numa gritante extravagância.

Hume, ao defender seu naturalismo filosófico, está construindo uma nova forma de fazer metafísica. A tendência seria a de se considerar o projeto humeano totalmente avesso à metafísica, porém, o autor do **Tratado sobre a Natureza Humana** está colocando a metafísica num outro nível, não mais naquele em que a razão investiga a si mesma, como uma “luz” a guiar a vida do homem; mas elaborando uma fundamentação última que parte das crenças naturais e descreve o que acontece na natureza, ao invés de procurar leis eternas que regeriam o universo e que tem na imaginação um papel fundamental.

⁴⁶ C. Kemp Smith, N. *The Philosophy of David Hume*. p. 493-4.

A Imaginação à Luz da Razão Reformada

Tendo visto tantos erros e ilusões na origem da ideia de uma existência continuada e independente, tanto no sistema vulgar quanto no filosófico, Hume se diz inclinado a duvidar da existência do mundo exterior. Afirma que começou esse trabalho pressupondo que se deveria ter uma fé implícita nos sentidos e que essa seria a conclusão que se deveria tirar do raciocínio (HUME, 1978, p. 217). Porém, ele confessa, na sua sinceridade do presente momento, estar inclinado a não depositar, absolutamente, nenhuma fé nos seus sentidos.

O pensador escocês afirma não nutrir grande confiança nos sentidos ou até mesmo na imaginação, para suportar uma defesa firme na crença da existência do mundo exterior (1978, p. 217). Estaria, assim, Hume dando suporte teórico àqueles que fazem de sua filosofia uma defesa do ceticismo dogmático? Não, o triunfo do cético não se confirma, é uma concessão momentânea para num passo seguinte afirmar, com mais certeza, sua convicção na crença do mundo exterior que brota como uma espécie de instinto ou impulso natural. Porque não há alternativa para o homem, senão aceitar o que a natureza o obriga a crer, o seja, o principal é descrever o que a natureza faz com o homem e não investigar o que a razão tradicional pode fazer com ele, pois a natureza sempre prevalece sobre a reflexão.

Nada mostra melhor a força que o hábito exerce ao fazer-nos aceitar um fenômeno qualquer que o fato de os homens não se espantarem com as operações de sua própria razão, ao mesmo tempo em que admiram o instinto dos animais e têm dificuldades em explicá-lo, simplesmente porque não pode ser reduzido exatamente aos mesmo princípios. (HUME, 2001, p. 212).

Ao não refletir mais por meio de uma metafísica tradicional, a imaginação recupera sua credibilidade e o ser humano crê, indubitavelmente, na existência dos corpos como o vulgo. Porém, não mais tendo uma fé, como a do início do presente capítulo investigado, uma fé implícita na imaginação. Agora, a crença na imaginação deve ser compreendida – como o que há de mais racional – no sentido naturalista. Ao estilo cartesiano, a crença mostra-se falaciosa e insustentável, só lhe restando o pirronismo como corolário. Ou seja,

a imaginação é que garante a crença no mundo exterior, porém compreendida sob o prisma da nova razão que se funda na natureza humana.

Ao examinar o fundamento da matemática, observei que a imaginação, quando envolvida em uma cadeia de pensamentos, tende a dar continuidade a ela, mesmo na falta de seu objeto; e, como uma galera posta em movimento pelos remos, segue seu curso sem qualquer novo impulso. Afirmo ser essa a razão pela qual, após considerar diversos critérios aproximados de igualdade, e corrigi-los uns pelos outros, passamos a imaginar, para essa relação, um critério tão correto e exato que não é passível do menor erro ou variação. O mesmo princípio faz que formemos facilmente essa opinião da existência continua dos corpos. (HUME, 2001, p. 231).

Em Hume, o trabalho da nova razão, é tornar explícita essa crença na imaginação que é algo inerente à vida humana. Por isso, o vulgo está mais próximo da verdadeira justificação da crença na existência do mundo exterior do que o filósofo, porque ele possui essa crença natural que jamais foi posta em dúvida.

O defensor de uma posição extravagante, também, utiliza-se da razão num nível metafísico tradicional. Quanto maior for o esforço do cético em negar o mundo exterior, mais ele estará se utilizando da razão para tentar justificar sua crença. Dessa forma, tanto o pirrônico como o cartesiano estão numa posição diametralmente oposta à defendida por Hume, ou seja, a razão humeana funda-se numa crença natural, em uma atração irresistível de nossa natureza em aceitar as crenças, que elimina qualquer ceticismo.

Felizmente, a natureza quebra a força de todos os argumentos céticos a tempo, impedindo-os de exercer qualquer influência considerável sobre o entendimento. Se fôssemos confiar inteiramente em sua autodestruição, teríamos de esperar até terem antes minado toda convicção e destruído inteiramente a razão humana. (HUME, 2001, p. 220).

A certeza que vem da crença natural coloca o conhecimento do homem num nível de certeza, não o cartesiano, mas a certeza natural explicitada pela reflexão humeana, ou seja, que faz parte da natureza humana, de sua constituição intrínseca, aceitar a crença natural como justificação da fundamentação da existência do mundo exterior. Assim, o homem está determinado pela sua

estrutura natural que não lhe deixou outra escolha, a não ser tomá-la como inquestionável e inatacável. O homem está condenado pela natureza a pensar como pensa; estando, inapelavelmente, preso às convicções que surgem da complexa economia de sua constituição.

Se não for levada em conta esta distinção, os que fazem uma leitura dogmática de Hume encontram relativo sucesso na sua tese. Uma das grandes contribuições da filosofia humeana à história da filosofia ocidental é explicitar as limitações da fundamentação do mundo exterior por meio da razão tradicional. Afastando o non sense do pirronismo e apontando para um conceito de razão natural, isto é, que a crença a respeito do mundo exterior é racional, porque é, humanamente, coerente pensar da forma como se pensa e, sobretudo, que natureza não nos faz de idiotas.

A proposta humeana é tão provocativa que subverteu até o que, comumente, se conceitua como filosofia, nos chamando a atenção para uma nova maneira de fazer filosofia. Quem compreendeu o que o pensador escocês, realmente, buscava explicitar, nunca terá a mesma relação com busca da verdade. A filosofia nos tornaria, inteiramente, pirronianos, não fosse a natureza ser mais forte e impedir isso (HUME, 1978).



INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/wLJz21>



REFERÊNCIAS

HUME, David. **A Treatise of Human Nature**. (Selby-Bigge/P. H. Nidditch) Oxford University Press, 1978.

_____. **Tratado da Natureza Humana**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001. Trad. Déborah Danowski.

KEMP Smith, Norman. **The Philosophy of David Hume**. New York: St Martin's Press, 1966.

MONTEIRO, J. P. **Hume e a Epistemologia**. Portugal: Casa da Moeda, 1984.

RIBEIRO DE MOURA, Carlos Alberto. **Crítica Humeana da Razão**. MANUSCRITO. Número XX. P. 145-167, Outubro de 1997.

SMITH, Plínio Junqueira. **O Ceticismo de Hume**. São Paulo: Ed. Loyola, 1995.

STROUD, Barry. **Hume**. London and New York: Routledge, 1977.

1.8

RESENHA CRÍTICA

Onorato Jonas Fagherazzi ⁴⁷

Resenha da obra: Foucault e a crítica da verdade.

O que é a verdade na sua relação com o sujeito? Seguindo a concatenação da investigação da verdade na sua relação com o sujeito, o objetivo geral deste trabalho, apresenta-se numa história crítica da verdade. Dividida em cinco capítulos (Os saberes, o discurso e o homem, 1; Verdade, sujeito e genealogia, 2; Verdade e sujeição da subjetividade, 3; Governo e atitude crítica, 4; Verdade e ética do sujeito, 5), a presente obra é uma investigação crítica de distintos percursos da formação da verdade subjetiva e de modos de resistência a das ordens discursivas. A filosofia crítica, entendida como uma caixa de ferramentas para Foucault passa a ser um importante instrumento para tal fim.

Discordando veemente de doutrinas essencialistas que viam na verdade um atributo universal, atemporal, objetivo e independente de quem era o sujeito, para Foucault, ela é assujeitada, particular e temporal. E ela não é analisada unicamente a partir do ponto de vista gnosiológico. Ao analisá-la, o filósofo se distancia da procura das condições de possibilidade do conhecimento kantiano, bem como da psicologia subjetiva e se aproxima duma microfísica de poderes em que o sujeito está inserido. Há aqui uma crítica profunda à verdade transcendental do Idealismo Transcendental. Na análise da verdade, Foucault “não toma como método a decifração suspeitosa do eu, buscando desenterrar indefinidamente a verdade escondida na subjetividade”. Mas sim, “a produção de enunciações.” (CANDIOTTO, 2013, p. 152).

O pensador francês reconhece uma ordem discursiva que assujeita o humano. É pelas práticas discursivas que o sujeito recebe verdades e pode

⁴⁷ Graduado e mestre em Filosofia pela UFRGS. Especialista em Psicologia e Educação (UFRGS). Dr. em Educação em Ciências. Professor de Filosofia da Rede Federal de Ensino – IFRS *Campus* Bento Gonçalves. E-mail: onoratojonasfagherazzi@yahoo.com.br.

problematizá-las por meio da criticidade aos discursos recorrentes. E lembramos que tais discursos só são reconhecidos como verdadeiros num espaço e tempo determinado pela ordem discursiva formada pela *epistémê* representativa de determinados poderes. A “*ordem do discurso* é o critério normativo para impor significações, identificar, dizer o que é verdadeiro e o que é falso, o que está certo e o que está errado, (...) nada mais do que um modo de operar separações.” (CANDIOTTO, 2013, p. 51). O que não quer dizer que ela é única. Há diversas categorias de jogos de verdade que constituem o sujeito. E essa é uma chave de releitura apresentada pelo próprio Foucault (1984, p. 13-14):⁴⁸

Através de quais jogos de verdade o homem se dá seu ser próprio a pensar quando se percebe como louco, quando se olha como doente, quando reflete sobre si como ser vivo, ser falante e ser trabalhador, quando ele se julga e se pune enquanto criminoso? Através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo?

Na investigação dos jogos de verdade que antecedem o reconhecimento da verdade e da falsidade, para alguns a arqueologia do saber é a mais notória atividade intelectual. Para outros, é genealogia do poder. Há ainda quem defenda a genealogia da ética. Mas para Candiotto (2013, p. 18) “a hipótese de trabalho é que o fio condutor do pensamento de Foucault identifica-se com a problematização da verdade e sua relação com o sujeito” como um todo. Portanto, os três domínios devem ser contemplados e não um em detrimento do outro. Se de Platão a Kant a análise da verdade também estava recortada em face dos critérios inatos, empíricos ou críticos, pressupondo-se um sujeito puro para se alcançá-la, há aqui, nos domínios foucaultianos, uma nova perspectiva arqueológica, genealógica e ética. Na primeira delas, sua relação é estabelecida entre o sujeito e seus saberes; na segunda, dele com os poderes; na terceira, dele com o cuidado de si e dos outros. Estas relações são assim analisadas na ordem dos saberes discursivos (capítulo um), disciplinares (capítulo dois e três), políticos (capítulo quarto) e éticos (capítulo cinco).

Na análise do primeiro domínio, ao abordar os saberes teóricos e científicos, “ele pergunta pelas práticas discursivas cujas regularidades implicam na

⁴⁸ FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

produção de saberes positivos sobre o homem vivente, falante e trabalhador.” (CANDIOTTO, 2013, p. 125). Obra monumental desse domínio, *As Palavras e as Coisas*, procura distanciar do homem, a verdade de seus saberes constitutivos para demonstrar como as regras anteriores é que foram modificando-as. É o jogo do poder da loucura que entra em cena como primeira grande investigação. Nela, ele procura saber como surgem certas ordens discursivas que vão moldar a verdade de novos discursos sobre o louco, por exemplo. Isso, pois, é na “análise dos ‘jogos de verdade’, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado.” (FOUCAULT, 1984, p. 13-4). Ou seja, não se trata da problemática da verdade em sua relação epistemológica, mas o que constitui o próprio sujeito inserido em diversos jogos de poderes que o assujeitam a todo o momento. Em *As Palavras e as coisas* sustenta-se que,

se as filosofias e as ciências modernas se fundamentam na verdade do homem, a arqueologia sustenta que a verdade dessa verdade está no seu exterior, qual seja na *epistémê* moderna da finitude. Na configuração do pensamento contemporâneo, a partir da qual a arqueologia se situa, inexistente a relação íntima entre verdade e sujeito constituinte. A materialidade do discurso posiciona de modo plural tanto os sujeitos quanto os objetos de conhecimento. (CANDIOTTO, 2013, p. 43, grifo nosso).

Na análise do segundo domínio, percorre-se a relação da verdade assujeitada por meio de uma perspectiva dos poderes. Dos poderes constituídos historicamente por meio de uma cultura. “Em qualquer cultura há enunciações sobre o sujeito que, independentemente de seu valor de verdade, funcionam, são admitidas e circulam como se fossem *verdades*.” (CANDIOTTO, 2013, p. 125). Logo, antes do sujeito ter a sua verdade, há uma maior que ele já assimilou sem se dar conta de tal efeito. Portanto, ao invés de se analisar “a verdade para um sujeito em geral, procura-se saber quais são os *efeitos de subjetivação* a partir da própria existência de discursos que pretendem dizer uma verdade para o sujeito.” (Ibid., p. 125). Há uma renúncia na aceitação de qualquer verdade histórica, seja do conhecimento dado como verdadeiro, ou seja, dos poderes ora estabelecidos.

A proposta da história crítica da verdade de Michel Foucault prescinde da delimitação de proposições verdadeiras para debruçar-se nas práticas históricas a partir das quais os enunciados são produzidos e reconhecidos como verdadeiros. Importa muito mais a dramatização que atua na produção da verdade e não tanto o conteúdo proposicional que a constitui. (Ibid., p. 63).

Isso significa que há uma genealogia que tem a função de diagnosticar o que somos e “o que significa hoje dizer o que dizemos,”⁴⁹ a partir da análise do poder. Tendo a *História da Loucura, Vigiar e Punir* e a *Ordem do Discurso*, como as principais obras deste domínio filosófico, nelas Foucault apresenta como um poder criou uma ordem por meio de diferentes discursos em análise: seja o do louco ou do preso. Trata-se de, diante da neutralidade de tais “discursos científicos que objetivam o sujeito, trata-se de propor sua constituição, politicamente estabelecida.” (CANDIOTTO, 2013, p. 24). Uma constituição que demonstra não haver um sujeito universal: nem pelo transcendentalismo kantiano, nem pelo idealismo hegeliano, nem mesmo fundamentado pela absorção do empírico, como na linha fenomenologista. O sujeito de Foucault é o assujeitado pelos diversos regimes que o constituem (Id., 2013).

A análise do terceiro domínio é desenvolvida no capítulo cinco. Nela, relaciona-se a ética com a verdade. Defende-se a relação positiva entre ambas no papel desempenhado no governo de si e dos outros. A constituição do sujeito também é fruto dessa presente discursividade que opera em suas relações práticas consigo e em relação aos outros. A atitude crítica na ética do sujeito é exemplificada pelo exercício da ascese. Ou seja, a busca do autocontrole do corpo e do espírito para o alcance da vivência de certas verdades e sua transformação pessoal. O segundo exemplo pelo autor apresentado é o da convicção do que alguém enuncia. Certos discursos podem ser reconhecidos até como verdadeiros dependendo da convicção de quem o enuncia. Isso, pois, nesse domínio da ética genealógica também “estão em jogo os diversos papéis do filósofo antigo, tais como o mestre encarregado de orientar o discípulo na relação pedagógica, o democrata que discursa para a assembleia contra a opinião da maioria, o conselheiro do rei que se opõe às decisões tirânicas e infundadas” (Ibid., p. 26).

⁴⁹ FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos* I. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 331.

Observa-se que a ética distingue-se da moral. A moral é o conjunto de regras e valores propostos aos indivíduos a partir de aparelhos prescritivos como é o caso das Igrejas, instituições educativas, a família entre outros. Já a ética refere-se ao modo pelo qual cada um, sendo submetido a um código moral, assim conduz-se frente as suas possíveis deliberações. Isso pois,

dado um código de condutas e para um determinado tipo de ações (que pode ser definido por seu grau de concordância ou de divergência em relação a esse código), há diferentes maneiras de o indivíduo ‘se conduzir’ moralmente, diferentes maneiras para o indivíduo, ao agir, não operar simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação. (FOUCAULT, 2010, p. 211-212).⁵⁰

Contudo, se há também uma maneira diferenciada de o indivíduo se conduzir em face de uma determinação de uma *substância ética*, é inegável – que também no domínio ético, assim como no dos saberes e no dos poderes – há um modo de assujeitamento. Há um modo pelo qual o indivíduo se relaciona com um sistema de regras e sente-se coagido por instituições a praticá-las.

Neste presente reescrito de tese doutoral, intitulada originalmente *Foucault e a verdade*, destacando que a Filosofia não é uma ciência⁵¹ mas uma atitude crítica de resistência, atenta-se que: O “discurso da autoridade merece aceitação apenas se houver boas razões e se o cidadão estiver convicto de que o que lhe é proposto, de fato, é verdadeiro.” (CANDIOTTO, 2013, p. 152). Desta forma, a atitude crítica é sustentada pelo questionamento de tantas verdades discursivas que subjetivam ao surgir principalmente em torno de argumentos de autoridade no dimensionamento ético, político e epistemológico. Se a sujeição não questionada é o efeito da governamentalização, a atitude crítica é quem pode propor uma nova política da verdade. Esta atitude inicia pelo reconhecimento de que todo e qualquer poder atuante sobre o indivíduo pode ser evitado. Se por governamentalização entende-se o “movimento pelo qual numa determinada prática social (familiar, política, religiosa, moral) busca-se sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que demandam justificações

⁵⁰ FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

⁵¹ “No processo de constituição e funcionamento das ciências do homem no século XIX, pelo menos a partir de seus critérios de objetividade e de sistematicidade identificados ao lado das ciências já formalizadas, não houve descoberta de uma verdade específica sobre o mesmo.” (CANDIOTTO, 2013, p. 152).

de verdade para reproduzir-se” (Ibid., p. 115), por atitude crítica, entende-se o questionamento desses efeitos do poder até chegar a sua raiz: a sua verdade.

Para tanto, Foucault não se satisfaz com que o indivíduo tem a dizer *sobre/para* ou contra o poder apenas numa dimensão epistemológica. Para CandiOTTO (2013), há três claras formas de resistência àquelas determinadas verdades: 1) As contracondutas; 2) a atitude crítica do governo; e, 3) a anarqueologia. As contracondutas são revoltas de conduta, de resistência do sujeito contra a governamentalidade pastoral. *Em Segurança território e população* Foucault apresentava a qualificação do poder pastoral, quanto mais resistências conseguisse ele superar. Resistências que não se tratam de lutas armadas, mas da condução de condutas em resistência a determinados poderes. As “lutas são contra a governamentalização, cuja condução tem como efeito a sujeição da subjetividade. Deslocar a governamentalização por outras artes de governar, eis a razão das revoltas de conduta”. (Ibid., p. 111). Nas palavras de Foucault (2008, 256-7):⁵²

São movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido por outros condutores e por outros pastores, rumo a outros objetivos e a outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e outros métodos. São movimentos que procuram também, eventualmente, em todo caso, escapar à conduta dos outros, estabelecer para cada um a maneira de se conduzir. Em outras palavras, gostaria de saber se diante da singularidade histórica da pastoral não correspondeu à especificidade da recusa, das revoltas, das resistências de conduta.

Movimentos esses importantes, pois pelas contracondutas surgem as novas forças de resistências. “Não se tratam das lutas entre forças ativas e reativas, mas de condução de condutas limitadas em seu campo de atuação pelas contracondutas.” (CANDIOTTO, 2013, p. 110). A contraconduta surge quando “as forças germinais de poder (ativas) e de resistência (reativas) dão lugar a ações de conduta e a atitudes de contraconduta”. (Ibid., p. 111). No mesmo ano de 1978, a atitude crítica também é pensada como uma prática de resistência. Surge assim a “genealogia da atitude crítica.” (FOUCAULT, 1997, p. 112).⁵³

⁵² FOUCAULT, M. *Segurança, Território e População*: curso no Collège de France (1977- 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

⁵³ FOUCAULT, M. *Discorso e verità nella Grecia antica*. Roma: Donzelli, 1997.

A atitude crítica é como o frontispício da razão. E para ela, os aspectos éticos, epistemológicos e políticos são indissociáveis. Nesse sentido, distancia-se das ideias modernas **“que se detém no estudo das condições de legitimidade do conhecimento científico-filosófico como meio autorreferente para expurgar os efeitos de poder do objetivismo, do positivismo e do tecnicismo, recorrentes nos séculos XIX e XX.”** (Ibid., p. 117, grifo nosso). Se para tal epistemologia somente o conhecimento científico é condição de determinação do conhecimento possível, para Foucault, toma-se o mesmo a partir de seu distanciamento de tais positivities. Para ele é impensável a não aproximação entre os saberes, os poderes e as tecnologias que produzem verdade e sujeição da subjetividade. O “gesto maior da atitude crítica define-se pelo desassujeitamento da subjetividade em relação à individualização do poder disciplinar e à massificação do biopoder regulador”. (Ibid., p. 118).

Para Candiotto (2013, p. 118), o caminho da atitude crítica inicia pela própria análise dos mecanismos de poder. Ou seja, seus discursos. Isso porque é pelo discurso que a verdade se justifica e se legitima. A arqueologia e a genealogia surgem para esquadrihar os diversos regimes de verdade e suas dadas resistências. As “resistências não constituem somente a condição da política, mas são também o critério fundamental para delimitar o tipo de verdade à qual o sujeito estava vinculado e que lhe era até então incompreensível”. (Ibid., p. 118). A verdade não é única. Ela está a serviço de distintas ordens discursivas. E, **“desde o momento em que o indivíduo deixa de aceitar essa ou aquela maneira de governar, reconhece também a não neutralidade desse ou daquele efeito de verdade ao qual se encontra vinculado”**. (Ibid., p. 118, grifo nosso). Logo, a atitude crítica não é propositiva no sentido de se indagar pelo que tem que dizer ao governo, mas “leva em consideração seu esforço e decisão para desprender-se do poder e propor outra política de verdade”. (Ibid., p. 119).

Na obra *Do governo dos vivos*,⁵⁴ Foucault introduz o conceito de anarqueologia como “outra estratégia privilegiada do desbloqueio do sujeito em relação às estratégias da governamentalização e suas matrizes de verdade”. (Ibid., p. 119). Trata-se de uma reproblemática da arqueologia do saber distanciando-se da vertente epistemológica ou anárquica. Ou seja, a anarqueologia não quer recusar todo poder. Ela sabe que ele sempre vai existir. Mas, apresenta a

⁵⁴ FOUCAULT, M. *Do governo dos vivos*. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

inexistência da legitimidade dum determinado governo quando sua condução de condutas encontra-se limitada por dadas lutas históricas. Trata-se de uma atitude de não aceitação de uma condução constantemente situada. Para tanto, aqui também se faz necessária a “atitude crítica em relação ao poder em seus efeitos de verdade”. Esta é a “condição de inteligibilidade dos discursos de verdade em seus efeitos de poder. Se qualquer modalidade de governo deixa de ser necessária a partir de seus efeitos de verdade, verdade alguma continua sendo concebida como universal na perspectiva de seus efeitos de poder”. (Ibid., p. 120).


A partir da análise das três práticas de resistência, permite-se um novo deslocamento entre o sujeito e a verdade. Esta passa a ser pensada pelas técnicas de subjetivação no lugar das tecnologias de sujeição. Como consequência,

enquanto a verdade deixa de ser considerada unicamente como efeito de mecanismos constringentes de poder, a constituição do sujeito desloca-se para um conjunto de domínios que ultrapassa os limites de seu ser sujeitoado nos discursos de verdade das ciências do homem. (Ibid., p. 121, grifo nosso).

Isso não quer dizer que o homem será doador de sentido de suas próprias verdades como pretendiam os existencialistas. Ele permanece articulando as categorias verdade, poder e sujeito. Deixa-se de enfatizar antigos jogos de regras a passa-se a sublinhar a luta pelo poder por meio das práticas disciplinares, biopolíticas e o governo de si e dos outros – também numa dimensão ética como já foi anteriormente apresentado.

Por fim, o autor foi muito feliz ao buscar sistematizar os três domínios foucaultianos a partir do fio condutor da verdade na sua relação com o assujeitamento humano. Ao percorrer textos de vasta notoriedade intelectual de seus três diferentes domínios, aponta que, no pensamento de Foucault, a “**verdade é produzida no jogo histórico das práticas concretas de poder.**” (Ibid., p. 58, grifo nosso). Dum poder que não está apenas numa estrutura política sacramentada – como no senado, no congresso, nas câmaras et al-, mas está por toda parte. O poder está situado numa microfísica. Ou seja, ele se estende da dada estrutura social para todos os partícipes da referida sociedade. O assujeitamento do homem dá-se por meio de verdades constituídas por diferentes categorias

de ordens discursivas: seja a dos saberes, poderes e, até mesmo, dos sistemas éticos. Tendo analisado o mesmo nos domínios arqueológico, genealógico e ético, conclui-se por serem preciosas ferramentas pelas quais não podemos nunca deixar de sermos críticos nessa contemporaneidade. Do contrário uma única ordem discursiva poderá ser a soberana, o que colocaria em risco a verdade relativa aqui solapada nos distintos domínios foucaultianos. Não se defende a ordem do poder soberano, mas do seu exercício entre distintas forças e distintos interesses, inclusive das minorias. Não se pode esquecer que o exercício do poder sempre envolve resistência, mas nunca, a renúncia da liberdade. Indica-se a leitura integral da presente obra de CandiOTTO (2013). Ela está muito bem redigida e fundamentada, com um interessante fio condutor que também se aproxima de interessantes temáticas de nossa atualidade.

 INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/4bRqN3>

REFERÊNCIA

CANDIOTTO, C. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

2

ÉTICA E POLÍTICA

2.1

UNA CERTA DONNA A FARE LA PITTRICE: RELAÇÕES ENTRE A VIDA E A OBRA DE ARTEMÍSIA GENTILESCHI

Cristine Tedesco ⁵⁵

Ao longo do presente texto apresentaremos uma breve reflexão sobre a trajetória de vida da pintora romana Artemísia Lomi Gentileschi (1593-1654). Nosso principal objetivo é analisar o contexto histórico e artístico no qual a artista estava inserida, criando condições para entender a complexa relação entre sua vida e sua obra.

Nosso ponto de partida para investigar a história de Artemísia é a Roma do século XVII, uma cidade vivaz, moldada pela Contrarreforma, pela visão urbanística do Papado e pela influência das famílias mais poderosas. Com uma população de quase 110.000 habitantes, a cidade estava transformando-se, passando da configuração medieval com estradas estreitas para uma forma mais estruturada do ambiente urbano, com grandes ruas principais intercaladas com praças cuidadosamente concebidas, igrejas e palácios suntuosos renovados, conforme apontam os estudos de Judith W. Mann (2011).

De acordo com Judith Mann (2011), a Roma dos anos de 1600 era um ímã para imigrantes, que muitas vezes se transferiam para a cidade sem suas esposas. Por esta razão e por causa do grande número de clérigos, Roma tinha uma grande população masculina. Segundo a mesma autora, a população da cidade era também formada por um grande número de mendigos e ladrões, o que tornava algumas regiões infestadas pela violência e delinquência. Na

⁵⁵ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestra em História pela Universidade Federal de Pelotas (2013). Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (2011).

área entre o *Castel Sant'Angelo* e a igreja de *Trinità dei Monti* viviam muitos artesãos imigrantes, incluindo uma grande comunidade de artistas estrangeiros – pintores, escultores, ourives – vindos da Flandres, Espanha, Alemanha ou da própria Península Itálica, de Milão, Nápoles, Veneza, Bolonha, etc. Era nessa região que morava a família Gentileschi. (MANN, 2011, p. 59).

Foi nesse cenário que Artemísia nasceu, em julho de 1593, filha primogênita do casal Orazio Gentileschi e Pudenzia Montore. Órfã de mãe aos doze anos de idade, Artemísia trabalhava no ateliê de Orazio Gentileschi moendo pigmentos, misturando cores, fazendo pincéis, preparando superfícies ou ainda como modelo para as produções do pai, conforme apontou nosso estudo de mestrado⁵⁶.

Sua obra mais antiga, datada de 1608-09 é uma *tavoletta*⁵⁷, parte de um díptico e pertencia ao colecionador romano Alessandro Biffi. Num inventário de 1637, quando Biffi vendeu sua coleção para pagar uma dívida, a obra é descrita como dois pequenos quadros de formato ovalados que representam A Pintura e a Poesia, produzidas pela mão de Artemísia – na época com 15 anos de idade –, de acordo com Maria Lucrezia Vicini (2000). No mesmo período Artemísia também pintou *La Vergine che allatta il Bambino*⁵⁸ (1608-1609) e no ano seguinte *Susanna e i vecchioni*⁵⁹ (1610).

Artemísia produzia suas pinturas na perspectiva do autorretrato. Além disso, a jovem já havia começado a estudar o próprio rosto e com toda probabilidade também o próprio corpo, nesse período, conforme afirma Judith Mann: “*Artemisia doveva aver già cominciato a studiare la propria faccia e con ogni probalità anche il proprio corpo*”. (MANN, 2011, p. 57).

Orazio Gentileschi e o pintor maneirista Agostino Tassi trabalharam toda primavera e todo o verão de 1611 na produção da obra *Concerto Musicale con Apollo e le Muse*⁶⁰. A jovem Artemísia atuou como modelo para a criação

⁵⁶ TEDESCO, Cristine. “*E non dite che dipingeva come un uomo*”: história e linguagem pictórica de Artemísia Lomi Gentileschi entre as décadas de 1610 e 1620 em Roma e Florença. 2013. 192f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

⁵⁷ Pequena placa de madeira, sua atual localização é desconhecida. (MANN, 2011, p. 56).

⁵⁸ *La Vergine che allatta il Bambino* (1608-1609). Artemísia Gentileschi. Óleo sobre tela, 116 x 89,3 cm. Coleção privada. *Susanna e i vecchioni* (1610). Firmata e datata: “Arte [Misia] Gentileschi F/1610”. Óleo sobre tela, 170 x 119 cm. Acervo do Castelo Weissenstein, Pommersfelden, Alemanha.

⁵⁹ *Susanna e i vecchioni* (1610). Firmata e datata: “Arte [Misia] Gentileschi F/1610”. Óleo sobre tela, 170 x 119 cm. Acervo do Castelo Weissenstein, Pommersfelden, Alemanha.

dessa obra, encomendada por Scipione Borghese. De acordo com Annemarie Boetti (2004, p. 130), o projeto geral da galeria do palácio de Borghese é de Tassi: uma estrutura ilusionista que irrompe através do teto abobadado com voltas crescentes e varandas rosadas como a aurora.

Conforme Boetti (2004), todos os dias depois do trabalho, Orazio e Agostino retornavam a casa dos Gentileschi. Durante esse período Agostino Tassi se ofereceu para dar lições de perspectiva à filha do amigo: Artemísia, uma mulher, já com vários trabalhos pictóricos importantes realizados, na época com 18 anos. Quando finalizam o trabalho, um ano depois de o iniciarem, explode o escândalo do processo *Stupri et Lenocinij Pro Curia et Fisco*⁶¹, através do qual Orazio denuncia Tassi pelo desvirginamento forçado de Artemísia.

Considerado culpado pelo desvirginamento forçado de Artemísia e condenado a cinco anos de exílio de Roma, Tassi jamais cumpriu sua pena. Logo depois do final do processo crime os dois pintores voltam a trabalhar juntos. Esse fato é mais um testemunho do contexto do século barroco quando observamos a teatralização da vida e dos eventos cotidianos, os quais se apresentam de forma importante nos autos do processo crime realizado entre os meses de março e novembro de 1612 na *Tor di Nona* (Torre Nona)⁶².

Ao final do processo, todos retornam para suas casas nas ruas e vielas da Roma seiscentista. Todos satisfeitos com a sentença: a família Gentileschi recuperava sua honra e os artistas interrogados voltavam para a produção pictórica. Para Artemísia foi diferente, pois que além da exposição pública do processo, dos exames ginecológicos em público e da tortura sofrida durante os interrogatórios, seu pai lhe arranhou um casamento de conveniência com Pietro Antônio Stiattesi. O casal se estabeleceu em Florença, provavelmente fugindo da situação que se criou em torno da pintora em Roma.

Em Florença Artemísia ainda produzia uma pintura marcada pela influência do pai, porém logo desenvolveu um estilo individual específico. Artemísia pintou a intensidade de uma violência que representa não o desvirginamento forçado, mas toda uma rede de poder patriarcal que a artista percebia em seu

⁶⁰ *Concerto con Apollo e le Muse* (1611) de Orazio Gentileschi e Agostino Tassi. *Casino dele Muse, Palazzo Pallavicini-Rospigliosi*, Roma.

⁶¹ "ESTUPRO e Libidinagem. Em favor da Cúria [Romana] e do Fisco [Tesouro Romano]". In.: MENZIO, Eva. (Org.). *Letere precedute da «Atti di un processo per stupro»*. Roma: Abscondita, 2004. (Tradução Dr. Celso Bordignon e Vicente Pasinatto).

⁶² Foi utilizada como prisão desde 1410, localizada na rua até hoje chamada Tor di Nona. (MENZIO, 2004, p. 110).

cotidiano, do qual o desvirginamento e o processo são testemunhos. Além disso, as obras de Artemísia ainda são marcadas pelo espírito do barroco e pela perspectiva do autorretrato, apontados em nossa pesquisa de mestrado (TEDESCO, 2012, p. 64).

A chegada de Artemísia a Florença foi significativa, se não decisiva, para sua carreira como pintora. Na cidade florentina o tio, Aurelio Lomi, apresentou-a a família de Cosme II de Medici, onde foi recebida e aceita como pintora da corte. A jovem artista adotou o sobrenome do tio passando a assinar Artemísia Lomi. A vida na corte se revelou uma experiência fundamental para o seu futuro: estabeleceu relações com representantes da nobreza, da política e das artes, conforme Tiziana Agnati (2001, p. 8). Foi nesse período que conheceu Michelangelo Buonarroti, o Jovem, Francesco Maria Maringhi, Galileu Galilei, dentre outros membros do círculo de intelectuais e artistas que tinham sido reunidos pelo Grão-Duque Cosme II de Medici, com quem viria a trocar correspondência no futuro.

De acordo com Tiziana Agnati (2001, p. 25), o primeiro trabalho florentino de Artemísia feito por encomenda foi o de 1615, quando Michelangelo Buonarroti, o Jovem, encomendou a *Allegoria dell'inclinazione*⁶³ (1615). Antes da encomenda oficial já havia produzido obras importantes, como *Giuditta e la fantesca*⁶⁴ (1613-1614), por exemplo.

Um ano depois, em 1616, Artemísia seria a primeira mulher, de que se tem conhecimento, a ser aceita como membro da Academia de Desenho de Florença, criada por Giorgio Vasari em 1563. (MAFFEIS, 2011, p. 64). A academia foi criada com o objetivo de transformar e consolidar a posição dos artistas na sociedade que, por herança do medievo, estavam relegados e restritos a um ambiente fechado. A família Medici esteve ativamente empenhada nesse lento processo, dando a possibilidade aos artistas de fazer conhecer o próprio nome e desempenhando um papel importante no desenvolvimento e abertura da tão rigidamente estruturada, pintura aristocrática, como definiu a pesquisadora Tiziana Agnati (2001). Além disso, a mesma autora afirma que Cosme II demonstrava ter herdado o pai, Fernando I de Medici a admiração pelas artes. Não apenas se interessava pela vida cultural da corte, mas também intervinha

⁶³ *Allegoria dell'inclinazione* (1615) de Artemísia Gentileschi. Óleo sobre tela, 152 x 61 cm. Casa Buonarroti, Florença.

⁶⁴ *Giuditta e la fantesca* (1613-1614). Artemísia Gentileschi. Óleo sobre tela, 114 x 93,5 cm. Palazzo Pitti, Florença.

com incentivos para consolidar a Academia de Desenho de Florença, da qual fazia parte seu tutor Galileu Galilei.

As obras de arte pictóricas encomendadas por Cosme II exaltavam a posição social e o poder da família Medici, o que podemos perceber na tela de Artemísia Gentileschi intitulada *Maddalena* (1617-1618)⁶⁵.

Segundo Francesco Solinas (2011, p. 156), a tela foi produzida em honra à Maria Madalena da Áustria, esposa do Grão-Duque Cosme II. Para Agnati (2001, p.26), a obra é um trabalho valioso do ponto de vista do colorido: um terço da tela é ocupado pela textura luxuosa do vestido dourado, adornado. Artemísia veste sua Madalena com a roupagem mais sofisticada do século XVII. Solinas (2011) destaca que a cadeira forrada de seda vermelha e franjas, na qual a personagem Madalena está sentada, é ornamentada com pequenas esferas que fazem alusão ao brasão da família Medici.

Agnati (2001) salienta que até a segunda metade do século XVII, só a intervenção direta do Grão-Duque permitiria a uma mulher - como de fato aconteceu com a Gentileschi - cruzar o limiar da Academia. Artemísia passou a receber encomendas frequentes, montou seu próprio ateliê e passou a contratar modelos. Foi também nessa época, entre os anos de 1613 e 1619 que Artemísia teve seus filhos. Foram quatro partos desde sua chegada em Florença, mas apenas a filha Prudenzia chegou à idade adulta, os outros três: Giovan Battista, Cristofano e Lisabella faleceram ainda na infância. Mesmo com condições desfavoráveis Artemísia produziu diversas obras e continuou entre o grupo de artistas mantidos pelo Grão-Duque Cosme II.

Entre as obras pictóricas relevantes produzidas por Artemísia naquele período está a tela intitulada “Judite degolando Holofernes⁶⁶” (1620-21), provavelmente encomendada pelo Grão-Duque Cosme II de Medici. De acordo com Solinas (2011), quando a tela foi transportada do *Palazzo Pitti* para a *Galleria degli Uffizi*, em 1774, a obra ainda era atribuída a Michelangelo Merisi, o *Caravaggio* – pois, a assinatura ARTEMITIA LOMI não havia sido notada. O mesmo autor salienta que a tela é um dos mais expressivos trabalhos *caravaggesco* de Artemísia. Para Solinas (2011) a pintura é uma composição meticulosa e atenta. O movimento das figuras humanas é pensado pela artista de modo a conferir

⁶⁵ *Maddalena* (1617-1618) de Artemísia [Lomi] Gentileschi. Óleo sobre tela, 146 x 109 cm. *Galleria Palatina (Palazzo Pitti)*, Florença.

⁶⁶ *Giuditta che decapita Oloferne* (1620-1621). Óleo sobre tela, 199 x 162 cm. *Galleria degli Uffizi*, Florença.

força e dinamismo ao corpo de Judite, elementos que acentuam o esforço da personagem no momento da decapitação (SOLINAS, 2011, p. 176).

De acordo com os estudos recentes de Judith W. Mann (2011, p. 58), o que raramente foi notado na sua produção e que causa impacto é a notável inovação estética que Artemísia opera na abordagem dos seus temas escolhidos. A artista narra a história bíblica de Judite superando um dos maiores desafios para um artista: a criação de uma figura humana em movimento. Além disso, a obra faz parte de um conjunto de pelo menos cinco versões de Judite degolando Holofernes ou carregando sua cabeça num cesto. O conjunto de telas pode ser incluído numa seleção de quadros de Artemísia no qual a expressão da violência é apresentada de forma intensa.

O discurso produzido na representação pictórica “Judite decapitando Holofernes” (1621) revela um o corpo feminino diferente, não é apresentado apenas enquanto um objeto de sedução ou destinados às contemplações visuais dos olhares masculinos. Diferentemente de uma série de imagens produzidas por pintores no mesmo período, em que as artes contribuem para solidificar as mulheres como passivas e submissas ao olhar, as obras de Artemísia propõe uma postura diferente para as mulheres. A releitura da cena bíblica pela pintura de Artemísia pressupõe uma Judite completamente reinventada.

Nesse sentido, a pintura de Artemísia explora os temas bíblicos, históricos e mitológicos, desenvolvendo uma experiência estética inovadora. As figuras femininas abandonam o apelo à sensualidade, à beleza e à nudez para ocuparem posições dominantes nas telas de Artemísia Gentileschi. A artista reinterpreta modelos iconográficos anteriores, criando imagens de mulheres imponentes, apresentado heroínas, matronas, santas e rainhas a partir de uma perspectiva na qual as paisagens e ambientações naturais são substituídas pelo aumento da dimensão dos corpos aliado às sombras intensas com pequenas réstias de luz. Segundo Roberta Genova (2003), essa técnica confere dinamismo às figuras e conduz o olhar do espectador em seu percurso de leitura. Para a mesma autora, esses elementos trazem sobre a superfície bidimensional as inscrições de subjetividade e intersubjetividade. É uma linguagem comunicativa que contribui para sustentar a hipótese de uma complexa ligação entre a vida e a obra de Artemísia.

Na pintura de Artemísia, há uma reversão de status do masculino e do feminino. A linguagem pictórica de Artemísia atribui outro sentido ao feminino, um sentido que não é voltado para a representação idealizada de mulheres, musas e deusas. As pinturas de Artemísia são manifestações de mulheres reais, de mulheres inspiradas na própria artista. Da obra de Artemísia emerge um objetivo: construir imagens de mulheres de imponência física e peso moral – evidenciado ainda mais pela centralidade sempre ocupada pelos corpos femininos nas pinturas.

A produção imagética de Artemísia também denuncia o quanto a artista e seu tempo são reveladores de uma feminilidade rebelde que se debate sobre o lugar que ocupa no tecido social. Encontramos nas imagens de Artemísia manifestações de uma profunda inquietação diante do real, não apenas em suas pinturas, mas também em seus depoimentos durante o processo crime e nas cartas que escreveu ao longo de sua vida. E se questionássemos a ideia de que só a modernidade dos séculos XIX e XX tenha se levantado contra as condições reais de opressão que viveram?

Embora sua obra possua uma veia *caravaggesca*, da qual seu pai Orazio Gentileschi foi um dos grandes expoentes, Artemísia buscou aquilo que Eva Menzio (2004) chamou de “pessoal”. Como a maioria dos pintores *caravaggescos*, escolheu suas heroínas entre os personagens bíblicos, mas entrou de uma forma intensa e pessoal em suas histórias e dramas: quase libertou suas Betsabéias, Judites, Susanas, Madalenas: explorou nas heroínas seus possíveis, mas ainda inexplorados modos de ser (MENZIO, 2004, p. 141).

Uma das hipóteses levantadas no início da pesquisa era a de que Artemísia teria criado uma linguagem específica em suas obras. Hoje podemos dizer que essa hipótese se apresenta com mais clareza para nós. Acreditamos que a obra da artista é um importante legado autobiográfico e expressa a intensidade que nomeamos de estilo *artemísiano*. Um estilo filho de seu tempo, mas acima de tudo gerado a partir das reflexões que a própria Artemísia desenvolveu, um estilo onde o artístico também é político.

Para além das obras comentadas neste breve texto, podemos dizer que Artemísia dedicou sua vida à pintura, viajou para diferentes regiões da Península Itálica e da Europa reinterprestando modelos iconográficos e ressignificando a estética feminina em suas imagens. Uma conclusão inacabada permite dizer

que as obras de Artemísia manifestam a resistência da artista frente ao mundo masculinizado e patriarcal no qual estava inserida.

Pensamos que a atuação de Artemísia não a torna nem vítima nem heroína de sua época, mas sim uma mulher de seu tempo que não deixou de viver em lugares desafiadores. Os estudos sobre mulheres artistas como Artemísia Gentileschi, Lavínia Fontana e Sofonisba Anguissola, por exemplo, nos indicam uma perspectiva para além de um feminínio fragilizado e preso ao lar, pois construíram espaços de atuação que podem desestabilizar representações pré-estabelecidas sobre a atuação das mulheres no mundo da criação.



INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/ZXMh8S>



REFERÊNCIAS

AGNATI, Tiziana. La fortuna di Artemisia. **Art Dossier**. Firenze, Giunti, n. 172, p. 5-50, novembre, 2001.

BOETTI, Annemarie Sauzeau. Nota su un affresco. In.: MENZIO, Eva. (Org.). **Lettere precedute da «Atti di un processo per stupro»**. Roma: Abscondita, 2004.

GENOVA, Roberta. Tracce di enunciazione nella pittura di Artemisia Gentileschi. In: **Cultura visuale**. Dipartimento di Arti e Comunicazioni dell'Università di Palermo, 2003.

MAFFEIS, Rodolfo. “Di un tuono e di una evidenza che spira terrore”. Artemisia Gentileschi a Firenze: 1612-1620, p. 62-78. In. CONTINI; SOLINAS. **Artemisia Gentileschi. Storia di una passione. Catalogo della mostra**. Milano: 24 ORE Cultura, 2011.

MANN, Judith W. Artemisia Gentileschi nella Roma di Orazio e dei caravaggeschi: 1608-1612, p. 51-61/130-258. In. CONTINI; SOLINAS. **Artemisia Gentileschi. Storia di una passione**. Catalogo della mostra. Milano: 24 ORE Cultura, 2011.

MENZIO, Eva. Autoritratto in veste di pittura. In.:MENZIO, Eva. (Org.). **Lettere precedute da «Atti di un processo per stupro»**. Roma: Abscondita, 2004.

SOLINAS, Francesco. Ritorno a Roma: 1620-1627. In. CONTINI, Roberto; SOLINAS, Francesco. **Artemisia Gentileschi. Storia di una passione. Catalogo della mostra**. Milano: 24 ORE Cultura, 2011.

TEDESCO, Cristine. “E non dite che dipingeva come un uomo”: história e linguagem pictórica de Artemisia Lomi Gentileschi entre as décadas de 1610 e 1620 em Roma e Florença. 2013. 192f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1581> Acesso em 8 de agosto de 2014.

VICINI, Maria Lucrezia. **Orazio e Artemisia Gentileschi alla Galleria Spada**.

140 Padre e figlia a confronto. Roma: Galleria Spada, 2000.

2.2

REFLEXÕES SOBRE ÉTICA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Dardo Lorenzo Bornia Junior⁶⁷

Introdução

A tradição ocidental atribui ao surgimento da filosofia, na Grécia Antiga, o marco de ruptura com as explicações mitológicas do mundo. Os filósofos gregos tentaram entender e explicar a realidade através da razão, a partir da qual se obteria conhecimento verdadeiro, lógico e seguro. O desenvolvimento da ciência moderna, que faz parte das nossas vidas, todos os dias, seja no exame clínico realizado em um consultório médico, seja no aparelho de telefone celular com o qual nos comunicamos à distância, é consequência da evolução por que passou o pensamento filosófico, desde a Antiguidade até os dias atuais. Ou seja, a ciência é filha da filosofia. É a partir dela que são erigidos seus princípios de validação e justificação, como a lógica, o método e a teoria.

A sistematização e a especialização dos saberes acadêmicos (conhecimento), características da modernidade, engendraram a fragmentação dos campos do conhecimento. Às ciências, separadas de acordo com a natureza dos objetos de investigação, coube o papel de explicar a realidade empírica (vocalização heurística). À filosofia, restou um espaço amplo de exercício do pensamento racional, contemplativo e especulativo, que permeia diversas esferas do conhecimento. Apesar de sofrer os efeitos decompositores do complexo e dinâmico mundo moderno e de suas exigências cada vez mais específicas e minuciosas, a filosofia permanece ligada às suas raízes clássicas, em que campos do saber como a ontologia, a metafísica, a epistemologia e a ética são não apenas importantes, mas, sobretudo, indissociáveis.

⁶⁷ Professor de Ciências Sociais do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Rio Grande. Doutorando em Antropologia Social. Mestre em Sociologia. Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais.

Sabemos que, na atualidade, é impossível viver sem a ciência. Somos atravessados por ela, ainda que não percebamos. Sofremos a influência da ciência aplicada, materializada na tecnologia, produzida com finalidades utilitárias, mas também a de processos científicos bem menos tangíveis, como pesquisas socioeconômicas, que servem de base para a elaboração e a implementação de políticas públicas. As ciências, nesse sentido, constituem-se, como propõe Foucault (1995), como importantes instrumentos de poder, capazes, simultaneamente, de explicar o mundo, de facilitar (ou dificultar) a vida humana e de interferir nos caminhos trilhados por sociedades, países e/ou grupos específicos. Nesse ponto, a discussão sobre o universo das ciências deixa de se ater exclusivamente ao terreno da epistemologia, de onde se extraiu sua legitimação no que se refere à veracidade, e passa a abranger também outros domínios da filosofia, como a ontologia e, principalmente, a ética, de onde se extrairá sua justificação moral. Em outras palavras, não se trata só de se indagar sobre a natureza do que pode ser conhecido ou sobre como se pode atingir o conhecimento. Trata-se também de questões como: de que conhecimento estamos falando? Produzido por quem? Para quê? A quem e a que princípios ele serve? Não é sem razão que os filósofos da Antiguidade refletiam acerca do mundo de forma abrangente e integrada. Todos os grandes filósofos pensaram em questões de epistemologia, política, metafísica, ontologia e ética. Aristóteles e Platão criaram teoria do conhecimento, mas o primeiro também escreveu *Ética a Nicômaco* e o segundo, *A República*.

Relação entre as ciências e a ética

Não se pretende defender que a ciência substitua a filosofia no domínio da ética, e sim que se estabeleça uma simetria científica e filosófica (de caráter axiológico) entre o valor epistemológico e o valor ético e político das ciências e de seu produto precípuo, isto é, o conhecimento científico. Qual é a relevância de se conhecer algo se o saber obtido do ser tiver sentido e utilidade maléfica ou indesejáveis? É possível justificar e aceitar esse tipo de conhecimento? E, no caso das ciências humanas, é correto produzir conhecimento científico que prejudique as pessoas ou povos e grupos sociais investigados? Ora, acreditamos que todo cientista, comprometido com sua formação humanística, deve reger seu trabalho conforme princípios adequados de boa vida. Do contrário, a prática científica não teria sentido.

Já no início do século passado, os filósofos da Escola de Frankfurt, através da teoria crítica (ADORNO; HORKHEIMER, 1991), alertaram para o afinamento da razão e para os horrores produzidos pela racionalidade instrumental – razão cega e sem ética, orientada por fins, no sentido weberiano (WEBER, 2000). A ideologia positivista somada à ascensão de Estados autoritários, por exemplo, foi capaz de engendrar uma ciência do mal e técnicas de controle e extermínio de seres humanos, como o que se verificou em campos de concentração nazistas. Outros exemplos de uso abominável da ciência podem ser citados, como o desenvolvimento e a explosão de bombas atômicas, a esterilização eugênica de pessoas “indesejáveis”, a criação de aparelhos de tortura e a prática da lobotomia em manicômios⁶⁸. Não cremos ser necessário estender essa lista para que se compreenda a importância essencial de se associar a ética e/ou a moral às ciências, de modo geral, e às ciências humanas e sociais, em particular.

Diremos mais. A discussão sobre a ética nas ciências tem a ver, sobretudo, com a conscientização acerca da normatividade intrínseca à prática científica. Não se trata de escolher entre fazer ciência neutra ou ciência engajada, já que toda ciência produz efeito político no mundo. Ou seja, o caráter político é parte indissociável do mundo científico. O que ocorre é que ele pode se realizar de maneira consciente ou não consciente. Pensamos que os pesquisadores devem buscar entender as implicações políticas de suas práticas, e orientá-las segundo princípios ético-morais. No caso das ciências sociais, é tão evidente a imbricação entre as feições epistemológica e política do trabalho científico, que Bourdieu (2010) chama a atenção, em seus esforços metodológicos, para o imperativo da vigilância epistemológica permanente, a partir da qual o sociólogo poderá romper com a *doxa* – senso comum, opinião ou verdade aparente – e construir a *episteme*, conhecimento científico seguro. A vigilância epistemológica é um processo de cuidado que o sociólogo deve ter para afastar-se de prenoções e do senso comum e para se conscientizar de sua posição no mundo, em termos de classe, gênero, origem, linguagem, cultura, etc. Em outros termos, trata-se de procurar situar-se politicamente no mundo para, então, produzir uma sociologia mais confiável. A validade epistemológica das ciências sociais

⁶⁸ A ficção também nos oferece exemplos críticos dessa pérfida relação entre ciência e horror, como os que são explorados em distopias como o livro *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, que retrata uma desumanizada sociedade do futuro, regulada por um governo autoritário e por práticas científicas de controle extremo.

passa, portanto, pelo esclarecimento de seu lugar político e de suas condições de produção.

Ciências sociais normativas

A discussão que trata da relação entre o ser (explicação) e o dever ser (prescrição ou normatividade) nas ciências é trabalhada por vários autores das ciências sociais. Aqui no Brasil, Fernandes (1980), por exemplo, já nos alertava para as implicações políticas do fazer científico, asseverando, conforme sua orientação marxista, que toda a reflexão e a intervenção sobre a realidade daí decorrente é mediada pelo que define como posicionamento axiológico de classe⁶⁹. Isto é, valoramos o mundo a partir das posições que nele ocupamos, e isso tem de ser considerado pelo cientista no decorrer da investigação e, em especial, no momento de propor intervenções sobre a realidade.

Desde o surgimento das ciências sociais, as propostas teórico-metodológicas de explicação da realidade vêm acompanhadas, ainda que implicitamente, de proposições de revolução ou de reforma social. Aron (1982), ao revisitar a história das ideias sociológicas, identifica nos autores clássicos essa associação inequívoca entre as dimensões heurística e normativa de seus escritos. Marx, ao erigir uma sociologia do conflito, interessada no desvelamento das condições alienantes da vida humana e na conscientização do caráter imanente da luta social no seio de uma sociedade estruturada em classes, propunha, também, um sentido político para essa sociologia, a saber, o de libertação dos grupos oprimidos através do conhecimento de sua condição e, a partir daí, da luta revolucionária contra as formas de opressão. Durkheim é o criador de uma sociologia da solidariedade social, e buscava entender como funciona a coesão social, mas, para além disso, há em sua obra o esforço normativo de propor alternativas justas e factíveis para evitar o caos e a degradação moral por que passava a sociedade moderna. É finalmente em Weber que temos um contraponto obscuro. Herdeiro da tradição historicista e romântica alemã, desconfiada da eferescência da filosofia e das ciências iluministas e positivistas que se ergueram na Europa entre os séculos XVIII e XIX, Weber parece não deixar clara a sua proposição normativa acerca da sociedade, em que pese o fato de seu individualismo metodológico o apontar para certa

⁶⁹ A ressalva metodológica de Fernandes tem como fulcro a noção de classe, mas acreditamos que a mesma pode ser ampliada para outros marcadores da diferença social, tais como gênero, raça, nacionalidade, entre outros.

direção. Entretanto, sua hesitação tem um preço. À incerteza de prescrição de um destino para a sociedade, corresponde sua previsão de um mundo frio e desencantado, dominado pela racionalidade técnica e enjaulado pelas grades de ferro da burocracia. Em suma, é bastante explícita a relação que há entre teoria social e normatividade – e isso é válido não só para os autores clássicos da sociologia, mas para toda a grande área das ciências humanas, de maneira geral –, seja pela proposição clara de soluções para a mudança social, seja pelo esforço teórico em negá-la ou diminuí-la.

A ética nas ciências sociais

A essa altura, já estão bastante evidentes as relações entre as ciências e a filosofia, e entre a dimensão heurística do fazer científico e suas implicações políticas e normativas. Resta, então, uma avaliação mais acurada acerca do caráter ético imanente a esse universo, no que tange às ciências sociais. Sabemos que todas as ciências se dedicam a seus objetos de estudo e, mais que isso, buscam ter alguma serventia. Não obstante, qual é a função precípua das ciências sociais? Para que servem? Por que se tornou importante a investigação científica sobre as sociedades humanas? Ora, estas perguntas são muito complexas e dariam espaço para várias discussões e um sem-número de respostas. Há, no entanto, uma abordagem que nos agrada e que responde a elas de forma bastante sagaz. É sabido que as ciências sociais surgiram e se consolidaram ao longo do século XIX, na Europa, em um contexto de acelerado florescimento das ciências. Sua predecessora e principal fonte de justificação teórica é a filosofia política, através de autores como Kant, Hegel, Rousseau e Montesquieu. O evento histórico mais importante desse período, influenciado diretamente pelo pensamento iluminista, é a Revolução Francesa, com seus tão almejados ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Ora, acreditamos que é justamente dos ideais da filosofia política que precede a constituição das ciências do social que se origina o compromisso ético dessas ciências. Se, do ponto de vista epistemológico, o desafio central da nascente sociologia era o de explicar a complexidade das modernas sociedades industriais, do ponto de vista ético e moral seu dever era o de se coadunar aos mais elevados ideais de boa vida em sociedade. Como sugeriu Liedke Filho (2004), as ciências sociais surgiram e têm servido, até hoje, para entender por que os ideais da Revolução

Francesa não se cumpriram, de fato, e para propor, por conseguinte, soluções adequadas para as iniquidades sociais.

Segundo Cardoso de Oliveira (1993), todos os povos, grupos sociais e culturas humanas – com efeito, a totalidade dos possíveis objetos/sujeitos de investigação das ciências sociais – são dotados de ética e moral. Para ele, a moral se refere à conduta racional de ação proba e justa, baseada em princípios, ao passo que a ética estaria mais ligada ao dever e à responsabilidade. O que interessa aqui, contudo, é que, além de reconhecer o caráter universal, entre os seres humanos, da capacidade de julgar e de estabelecer princípios, cabe aos cientistas sociais aplicar esses mesmos princípios em seu trabalho. Nas palavras do autor:

Uma preocupação com a moralidade, ou seja, com o compromisso de assegurar “boa qualidade de vida”, e a eticidade, ou seja, em garantir “condições de se chegar a consensos” pela via do diálogo entre as partes inseridas (...) É essa preocupação que aqui desejo recuperar como alvo legítimo do trabalho de uma antropologia comprometida não apenas com a busca de conhecimento sobre seu objeto de pesquisa, mas sobretudo com a vida dos sujeitos submetidos à observação (OLIVEIRA, 2004, p. 21).

O autor atribui às ciências sociais o papel central de mediação entre os grupos investigados – com seus problemas, conflitos, dilemas, necessidades, dificuldades, etc. – e o mundo externo, e associa a ética nessas ciências a um compromisso com um modelo de racionalidade e ação de tipo comunicativo, orientado para o diálogo e para a busca de entendimento e consenso (HABERMAS, 1989), no sentido inverso ao da já referida razão instrumental, antiética e anti-humanista.

A Revolução Francesa ocorreu há mais de dois séculos. Seus ideais abstratos permanecem, não obstante, alimentando os sonhos de inúmeros povos e de grupos sociais específicos⁷⁰, sedentos por justiça. A partir do século XX, com a consolidação paulatina das democracias ocidentais, constituídas sob o Estado de direito, tais ideais têm se manifestado enquanto demandas políticas concretas, tangíveis e bem definidas, propostas por grupos e indivíduos que reivindicam direitos universais e específicos. Em outras palavras, ainda

⁷⁰ Com destaque ao que se tem chamado de minorias, nas sociedades democráticas.

estamos em busca da efetivação da liberdade, da igualdade e da fraternidade. É claro que esta luta, na atualidade, é plural e multivariada, e o pesquisador deve considerar as especificidades de cada contexto social, no momento de se posicionar diante da realidade empírica e de suas tensões. Como adverte Santos (2003), o reconhecimento e o exercício da igualdade e da liberdade, no mundo contemporâneo, têm de se realizar de modo a não engendrar, consigo, a supressão das diferenças e identidades e o recrudescimento de desigualdades sociais. A atividade científica, nas ciências humanas e sociais em especial, como dissemos, é atravessada pela politização do objeto de estudo, e é premente que se desenvolva consciência a respeito disso, para que haja comprometimento com a vida dos sujeitos, e não apenas interesse na busca de conhecimento (OLIVEIRA, 2004).

Nas ciências sociais, a questão da diferença é fundamental, e marcadores como classe, etnia, origem, gênero, religião, sexualidade, costumes, dentre outros, fazem parte do cotidiano de interpretação, compreensão e análise da vida humana. Estar atento às implicações dessa miríade de realidades é, além de pré-requisito epistemológico, dever ético do pesquisador. É necessário que se valorize a riqueza de tamanha complexidade do social e que se atribua visibilidade e voz aos sujeitos estudados; que se lhes reconheça o protagonismo; que se aproveite o trabalho árduo de pesquisa em benefício deles; mas que, ao mesmo tempo, tenha-se discernimento para identificar, em relações de força, o lado do oprimido e o lado do opressor. O compromisso das ciências sociais com os sujeitos investigados deve ser rígido, afinal, por princípios ético-morais que primem pela justiça e pela efetivação dos mais belos ideais humanos. Em caso de analisar as injustiças e a figura do opressor, cabe acima de tudo a crítica, visto que não é papel de tais ciências, por imperativo moral, contribuir para o aumento das mazelas sociais e para a subjugação do ser humano pelo ser humano, para a instrumentalização perversa da razão. Ao interagir com o lado do oprimido, aí é dever dos cientistas sociais fazer do conhecimento ferramenta de apoio e empoderamento social. Em resumo, trata-se de, em seu trabalho, transformar a a *episteme* acadêmica em *práxis* coerente com a ética e com a justiça.

Conclusão

Enfim, a ética é parte intrínseca das ciências sociais. Por serem filhas da filosofia, essas ciências têm compromisso com a razão, mas, mais especificamente, com a racionalidade comunicativa e dialógica, com a busca de entendimento e consenso, com a resolução de tensões e conflitos, com a paz. Não obstante, por vezes essa se apresenta como uma tarefa assaz árida, e o papel de mediador não pode ser exercido em cima do muro da pretensa neutralidade. É necessário ao cientista social posicionar-se crítica e politicamente, no universo complexo das relações sociais, e isso conforme os princípios esboçados brevemente ao longo deste texto. Estabelecer juízos de justiça não significa anular a capacidade heurística de uma análise sociológica ou antropológica, mas conservar a dimensão ética imanente às ciências. Na busca pela paz e pelo entendimento, não se pode tapar os olhos para a opressão⁷¹ e para as injustiças e fingir, com hipocrisia, que está tudo bem. Estamos falando de conscientização, e não de alienação. O potencial normativo das ciências sociais, no bom sentido das possibilidades deste termo, requer que se explicitem as disputas e os problemas da vida social e que se dê o engajamento nas lutas daí decorrentes, para, a partir disso, vislumbrar possibilidades reais justas de construção do entendimento e de consensos. Como afirma Said:

O papel do intelectual, de modo geral, é elucidar a disputa, desafiar e derrotar tanto o silêncio imposto quanto o silêncio conformado do poder invisível em todo lugar e momento em que seja possível (SAID, 2003, p. 35).



INTERATIVIDADE: <http://www.interpretesdobrasil.org/sitePage/63.av>

⁷¹ É válido aqui, como metáfora para reflexão, um trecho da letra da música Minha alma (a paz que eu não quero), do grupo brasileiro O Rappa: “A minha alma tá armada e apontada para a cara do sossego, pois paz sem voz não é paz, é medo”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Antropologia e moralidade**. Disponível em: www.anpocs.org.br Acesso em: 10/06/2014

OLIVEIRA, R. O mal estar da ética na antropologia prática. In: **Antropologia e ética**: o debate atual no Brasil. VICTORA, Ceres; OLIVEN, Ruben George; MACIEL, Maria Eunice; ORO, Ari Pedro (orgs.). Niterói: Ed. UFE, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A natureza sociológica da sociologia**. São Paulo: Ática, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. MACHADO, Roberto (org.). Rio de Janeiro: Graal, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LIEDKE FILHO, Enno D. **Para que servem as ciências sociais?** Palestra de abertura do V ENCCS promovido pela Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil e UFE. Niterói: 2004.

SAID, Edward. **Cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Ed. UnB, 2000.



2.3

UMA ANÁLISE DO TRABALHO E ALIENAÇÃO

Ingrid Baggio Smalti ⁷²

Luiza Biasi Tieppo ⁷³

A relação do homem com o trabalho desde a Idade Moderna tem sido objeto de estudo de diversos pensadores, escritores e filósofos, pois se coloca no meio da relação do homem com a natureza e seus semelhantes. É a batalha contra a alienação que pode ser observada há séculos pelos pensadores marxistas.

A obra *Metamorfose*, escrita em 1912 por Franz Kafka, aborda, entre outras questões, a alienação causada pelo trabalho, fazendo uso de diversas metáforas traz ao leitor o curioso caso de Gregor Samsa, caixeiro viajante que certo dia, após despertar de “sonhos intranquilos, encontrou-se em sua cama metamorfoseado numa espécie monstruosa de inseto” (KAFKA, 2014, p.13).

Gregor era responsável pelo sustento de sua família e havia assumido as dívidas e responsabilidades de seu pai, o que fazia com que ele trabalhasse excessivamente. Apesar de não gostar de sua ocupação ele se via compelido a nela continuar, devido às suas obrigações com sua família. Quando Samsa acordava metamorfoseado em tal ser, a sua maior preocupação é o fato de estar atrasado para o trabalho e já ter perdido o primeiro trem. A ideia que mais permeava seus pensamentos era a de que, provavelmente, algum mensageiro já tivesse notado seu atraso e reportado o mesmo ao escritório, deixando de lado o que realmente importava: a sua estranha transformação.

⁷² Professor de Ciências Sociais do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Rio Grande. Doutorando em Antropologia Social. Mestre em Sociologia. Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais.

⁷³ Professor de Ciências Sociais do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Rio Grande. Doutorando em Antropologia Social. Mestre em Sociologia. Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais.

O que Kafka pretende passar com a sua metamorfose é que se sentia, dessa forma, como um inseto, um ser bestializado por sua família, perante a qual a sua única serventia era a de trabalhar e sem isso se torna um inútil, o que é um infortúnio para os demais residentes na sua casa. No decorrer da novela, por diversas vezes Gregor esboça grande preocupação com o sustento de seus familiares, que agora não podiam mais contar com sua ajuda. Apesar desta situação, os genitores de Gregor encontram outras formas de sustento, o que antes do inusitado acontecimento, nunca haviam cogitado fazê-lo, uma vez que tinham seu jovem filho para resolver tais problemas.

Karl Marx, que insistentemente discute as relações do proletário com seu empregador, definida como luta de classes, e a que condições os mesmos estão expostos e sujeitos. Marx critica o desejo cego pelo capital em detrimento da vida do trabalhador, como podemos observar em uma de suas afirmações: “O dinheiro é a essência alienada do trabalho e da existência do homem; a essência domina-o e ele adora-a” (MARX, 2014). Marx também mostra como o homem aliena-se de sua própria vida: “Quanto menos comes, bebes, compras livros e vais ao teatro, pensas, amas, teorizas, cantas, sofres, praticas esporte, etc., mais economizas e mais cresce o teu capital. És menos, mas tens mais. Assim todas as paixões e atividades são tragadas pela cobiça” (MARX, 2014). Mas o que definimos como alienação? O que isso significa? Alienação é quando a pessoa se torna diferente, estranha a si mesma, quando se distancia de sua própria natureza, “transferir para outrem o que é seu” (ARANHA; MARTINS, 2007, p.46).

O filósofo alemão, naturalizado norte-americano, Herbert Marcuse define o trabalho alienado como uma determinada relação do trabalhador com o objeto de seu trabalho, pois é nesta relação que se “funda o fato da alienação e coisificação” (PEIXOTO, 2010, p. 35-37). Desta forma, a exteriorização do trabalho apresenta uma destruição e alienação da essência humana. Segundo Marx todo trabalho que desenvolvemos não nos enriquece. Trabalhamos para o capitalista e ele é quem retém o fruto de nosso trabalho, enquanto empobrecemos a nós mesmos.

Para a reconstrução humana é essencial rever a relação do homem com o trabalho, pois isso nos consome e interfere em todas as áreas da nossa vida. Ao mesmo tempo em que o trabalho alienado aprisiona todos os trabalhadores

assalariados, é também causa de satisfação pessoal e de dominância social para os detentores dos meios de produção, o que, conforme Marx, lhes permite a apropriação do “mais-valor” gerado pelo trabalho assalariado.

O trabalho, evidentemente, é extremamente necessário para a subsistência do trabalhador, mas precisamos levar em conta que vivemos em um mundo capitalista, e que fugir do seu controle torna-se difícil, pois não existe, atualmente, outro modo de produção que possa substituir o capitalismo. O trabalho foi considerado por Marx como criador do homem, e neste sentido sempre foi uma atividade importante.

Por fim, para que não nos tornemos algo como um inseto sem nenhuma utilidade, conforme Kafka sugere em sua novela *A Metamorfose*, a tomada de consciência da condição do trabalhador assalariado é também muito importante. Será a partir dela que poderemos vencer a alienação. Vencendo a alienação a possibilidade da reconstrução humana poderá ser conquistada pelo trabalho capaz de criar condições de vida ricas em alternativas ótimas para os seres humanos.



INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/SzAaHY>

REFERÊNCIAS

KAFKA, Franz. **Metamorfose**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

MARX, Karl. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: editora Escala, 2009.

PEIXOTO, Maria. **Para entender a alienação**: Marx, Fromm e Marcuse. Revista Espaço Acadêmico, Paraná, nº 110, p. 35-37, julho 2010. Disponível em http://pensador.uol.com.br/frases_de_karl_marx Acesso em 22 ago. 2014.



2.4

DELEUZE & GUATTARI E A CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA DO DESEJO

Schneider, Paulo Roberto ⁷⁴

Padilha, Alan Rodrigo ⁷⁵

Sakai, Otávio Akira ⁷⁶

Introdução

No seio da filosofia política Deleuze-guattariana transpassa o conceito de “desejo”, problematizado a partir da concepção marxista de produção e o processo de crítica à economia política capitalista. Segundo Deleuze e Guattari, a filosofia política só pode se constituir como uma análise crítica do capitalismo e, o desejo, está na origem das relações sociais.

Interessa-nos analisar e discutir uma possível aproximação conceitual entre os franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari, na obra *Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*, e a filosofia política econômica de Marx exposta, sobretudo, no texto “O Processo de Produção do Capital” de *O Capital*. Para tanto, fazemos o seguinte questionamento: em que medida a teoria de Marx é relevantemente aferida, agenciada e/ou criticada no interior da filosofia Deleuze-guattariana em seu intento de análise crítica da economia política do desejo em *Anti-Édipo*?

A fim de enfrentar essa questão, apresentaremos alguns dos possíveis agenciamentos conceituais feitos por Deleuze e Guattari sobre o capitalismo.

⁷⁴ Licenciado em Filosofia pela Faculdade Padre João Bagozzi, de Curitiba/PR. Docente de Filosofia e de Sociologia do Colégio SESI de Francisco Beltrão/PR. Mestre em filosofia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil.

⁷⁵ Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná, IFPR, Campus Umuarama, Pesquisador do Observatório Nacional de Educação/Projeto Escrita/UNIOESTE. Mestre em filosofia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Brasil.

⁷⁶ Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná, IFPR, Campus Umuarama, Doutor em Física e coordenador de pesquisa, extensão e inovação.

A relação que estabelecem com os pressupostos da análise de Marx será importante para o projeto de análise crítica da economia política do desejo. Compreendemos que Deleuze e Guattari aproximam-se de Marx pelo mesmo objetivo filosófico, a saber, o de realizar uma investigação crítica do capitalismo, mesmo que produzam noções e conclusões diferentes. Para nós, a análise dos franceses provocou uma profunda renovação das questões que contornam a prática militante, a qual deveria começar pela forma como a subjetividade humana e o desejo são entendidos e produzidos no interior das relações capitalistas.

Deleuze e Guattari, marxistas?

A influência da obra de Marx estende-se por muitas direções não somente para a filosofia, bem como para a economia, a ciência política, a história e a psicologia. Para Deleuze e Guattari a teoria de Marx se mostrará um aporte conceitual aproximado no objetivo de crítica ao capitalismo e ao processo de subjetivação e de determinação social - objetivo estendido entre as obras *Anti-Édipo* e *Mil Platôs*. Assim, confessa Deleuze (2008, p. 210) a fidelidade de ambos ao marxismo⁷⁷, conforme se lê:

O Anti-Édipo foi todo ele um livro de filosofia política. (...) Não acreditamos (Félix e eu) numa filosofia política que não seja centrada numa análise do capitalismo. (...) Creio que Felix Guattari e eu, talvez de maneiras diferentes, continuamos ambos marxistas.

Vale destacar que concordamos, assim como afirmara Guéron (2012, p. 162), que a aproximação entre os conceitos de *produção* e *desejo*, sobretudo para o conceito marxista de produção, “poderia sofrer algum tipo de objeção que chamaria a atenção para ao fato de que a produção em Marx não tem exatamente” o sentido por ele apresentado. Independentemente disso, de certa forma o objetivo essencial e comum entre ambos é o de mobilizar o interesse da filosofia pela economia política, esse é o primeiro encontro com o marxismo. Mas, para aqueles, mesmo Marx e o marxismo sendo aferidos não

⁷⁷ Na primavera de 1990, em uma entrevista concedida ao amigo e filósofo político italiano Antonio Negri, originalmente publicada na revista *Futur Antérieur* e mais tarde reunida aos textos que compuseram *Conversações (1972-1990)*, Gilles Deleuze confessa a sua fidelidade ao marxismo, isto é, a ideia de que a filosofia política deve colocar-se como tarefa a análise e a crítica do capitalismo.

são totalmente aceitos, já que procuravam defender uma reavaliação dos seus objetivos e dos instrumentos para a explicação da vida social. Nesse entender, utilizar-se-ão de um conceito tão caro (e bem como à psicologia), o conceito de *desejo*. *Desejo* e produção serão agenciados e servirão de suporte para o intento filosófico-político de *análise crítica da economia política do desejo*.

Podemos dizer que Deleuze e Guattari se interessam pelo Marx sob o ponto de vista de sua interpretação materialista, imanente, da vida e, segundo esta, tendo a produção identificada com o trabalho, considerada como a principal atividade humana. Mas e o desejo humano, o que tem a ver com isso? Tem a ver com aquilo que a inspiração spinoziana lhes dará: de que “o desejo é a própria essência do homem, enquanto esta é concebida como determinada, em virtude de uma dada afecção qualquer de si própria, a agir de alguma maneira” (SPINOZA, 2007, p. 237). O desejo, na interpretação Deleuze-guattariana, se configurará longe de antropologismos e psicologismos, ou seja, não como uma zona indeterminada entre sujeito ou consciência/inconsciência e o social, pois o “que existe é o desejo e o social” e, como o campo social é imediatamente percorrido pelo desejo, é, portanto “produção historicamente determinada” (DELEUZE; GUATTARI, 1972, p. 35-36).

O desejo e o trabalho são como fluxos de uma mesma produção, a vida. Mas, sem nos esquecermos de que no capitalismo o trabalho se torna propulsor de um processo de acumulação de riquezas e de divisão social do trabalho, acarretando na luta de classes. Como na leitura marxista entende-se que as lutas de classes são o motor da história e já que as principais transformações estruturais são impulsionadas por meio dessa luta, decorre que temos aí remetido o desejo como constituinte dessa configuração de poderes e nesse sentido o desejo esta remetido à política como força produtiva – como pretendem Deleuze e Guattari em *Anti-Édipo* –, e não simplesmente como instância interpretativa da psicanálise.

O desejo é produção e não falta

Em o *Anti-Édipo* se configura menos uma crítica direta e política à psicanálise do que uma defesa da positividade do desejo, sua riqueza e multiplicidade produtiva. Para tanto, procura-se “não apenas descrever e delimitar essa noção, mas expor suas operações e deixar que suas experimentações se

desdobrem e se efetivem” (CRAIA, 2009, p. 07) e não como representação do desejo pelo desejo, como institui a psicanálise. Pretende-se dizer, de modo mais abrangente e problemático, que produzir não só é produzir desejo pelo desejo, mas produzir o real, as relações sociais, as formas de subjetivação, o sentido do aparecer das coisas, as figuras de representação, por isso

o campo social é imediatamente percorrido pelo desejo, que é o seu produto histórico determinado, e que a libido não tem necessidade de mediação ou sublimação alguma, de operação psíquica alguma, e de transformação alguma, para investir as forças produtivas e as relações de produção. Há tão somente o desejo e o social, e nada mais (DELEUZE; GUATTARI, 1972, p. 36).

Para Deleuze e Guattari o desejo não deve ser representado a partir de uma repressão sempre atuante, pelo contrário, ele deve ser colocado em ação. “O desejo não é a representação de um objeto ausente ou faltante, mas uma atividade de produção, uma experimentação incessante, uma montagem experimental”. (ZOURABICHVILI, 2003, p. 69). Conforme essa afirmação – de forte inspiração nietzschiana –, vemos acontecendo uma recusa ao liberalismo e sua concepção de liberdade inspirada na compreensão kantiana, puramente formal, precedendo qualquer forma de criação (GASTALDI, 2009, p. 63). Assim, se a vontade deve atender a moralidade, conforme o suposto acima, se justificaria a necessidade de aceitação incondicional por parte do trabalhador de condições supostamente equivalentes, justas e iguais da troca *força de trabalho-salário*, decorrentes no capitalismo, segundo Marx.

As relações de produção capitalista tem por base o mercado onde a força de trabalho é negociada (MARX, 1989, p. 211). Na sociedade capitalista a ideia de igualdade é essencial para estabilidade da mesma. De um lado está o trabalhador que oferece sua força de trabalho e do outro, o empregador que toma a força de trabalho por um salário. No entanto, o valor que o trabalhador produz é superior àquele pelo qual ele vende sua força (o valor de troca de uma mercadoria é calculado medindo o tempo necessário para sua produção, sugerindo um plus de lucro na mão do capitalista). O que poderia parecer justo não o é, considerando-se que não é a troca que garante um socius equivalente, mas a exploração no interior do tempo decorrido para a produção

de mercadoria. E, conforme dito anteriormente, se o que existe é o desejo e o social, e o campo social é imediatamente percorrido pelo desejo, sendo, portanto, “produção historicamente determinada” (DELEUZE; GUATTARI, 1972, p. 35-36), Deleuze e Guattari afirmam negar “os postulados subjacentes às concepções de troca (“*échangistes*”) da sociedade” capitalista (DELEUZE; GUATTARI, 1972, p. 166)⁷⁸. Para esses, a sociedade, em primeiro lugar, não é originada de um meio de troca cuja particularidade seja a circulação, mas, antes, de um movimento de codificação dos corpos, de inscrição, de marcar, baseado numa inscrição inconsciente regrada e de falta, negativando o desejo (ROUDINESCO, 2007, p. 215).

A economia política de Deleuze e Guattari mostrará referência à interpretação nietzschiana sobre o processo de *mnemotécnica*. Daí a afirmação que designa primeiro a inscrição e depois a troca já que segundo Guéron (2012, p. 164): “tornar-se-ia assim sensorialmente esquematizada, disciplinada, na medida em que todos estes critérios de equivalência nos colocariam amarrados a uma ordem historial de causalidade”. A formulação edipiana mostraria a determinação à noção de falta/culpa como base para as relações de troca (a circulação remete a uma situação de dívida e de culpa). A dívida não é então uma consequência da troca, mas precede o próprio processo de troca (DELEUZE; GUATTARI, 1972, p. 225). Conforme essa perspectiva, a produção do sentimento da falta ou da dívida é socialmente originada por uma operação do poder, e cujo intensificador é o mercado financeiro. Como se não bastasse a produção do sentimento de culpa, o problema se amplia, com o processo de endividamento em piores condições através do refinanciamento da dívida para restabelecer um novo ciclo de endividamento (DELEUZE; GUATTARI, 1972, p. 261). A condição de *dívida infinita* é uma operação sobrecodificada transcendente da economia de mercado do Estado capitalista que tende a ser universalizada entre fluxos de territorializações e desterritorializações imanentes. O capitalismo, na especificidade de sua economia de mercado, tenderá a manter esse processo, operado pela arte de uma classe dominante em

⁷⁸ A começar pelos modelos institucionais, sobretudo o familiar, em O Anti-Édipo Deleuze e Guattari dirigirão forte crítica ao modelo psicanalítico freudiano-lacaniano fabricante de um modelo familiar retrogero baseado numa inscrição inconsciente regrada e de falta, negativando o desejo (ROUDINESCO, 2007, p. 215). Estes pensavam o inconsciente essencialmente no campo individual-familiar, desconsiderando em absoluto o campo social.

organizar a falta na abundância da produção, despejar todo o desejo no grande medo da falta, fazê-lo depender do objeto de uma produção real que se supõe exterior ao desejo (as exigências da racionalidade), enquanto a produção do desejo é vinculada ao **fantasma**. (DELEUZE; GUATTARI, 1972, p. 35 e 36; grifo nosso).

A operação de manutenção do medo da falta assemelha-se ao da culpa, pelo cristianismo. Bem lembrado por Nietzsche (1974, p. 55): que o próprio cristianismo favoreceu o desenvolvimento do capitalismo. E por Marx, da mesma forma, mas com uma intensidade maior, pois ele afirma que o cristianismo se transformou ele mesmo em capitalismo, pois esse se tornou uma religião que, pela primeira vez na história, supõe um culto que não expia a culpa, mas a promove. Por esse processo negativo de manutenção da falta e da culpa tem-se que conviver como que constantemente malogrados por um fantasma criado a partir das determinações para a produção do desejo. Esse fantasma ou a “produção de um fantasma” (DELEUZE; GUATTARI, 1972, p. 42) é que objetiva a falta na medida em que ativa o desejo para o medo, o medo da falta. A operação da economia do desejo não é *a posteriori* à falta, não é ativada pela falta, posto que o desejo é absolutamente positivado, pleno, e a sua realidade mesma, a sua existência, é a da produção da realidade.

[...] a falta vem a posteriori, posto que antes o próprio desejo produz o que vai ser chamado de “necessidade”. A experiência da falta se dá então a partir das condições objetivas da realidade: realidade produzida pelo desejo. É esta realidade produzida que, em determinado momento, acaba por destituir o desejo de seu ser objetivo. É neste momento que um homem pode se tornar um agente do contra desejo, tornando-se servil a algo que foi criado no coração do processo social do desejo, mas que agora se lhe configura, fantasmagoricamente, como externo. O desejo vira então o contra desejo – a antiprodução [...]. (GUÉRON, 2012, p. 166).

Em termos marxianos o fantasma no capitalismo não é o dinheiro em si, mas o dinheiro enquanto mercadoria. O caráter fantasmagórico da mercadoria revelaria uma concepção idealista ao afirmar aquilo que o desejo precisa escolher, dada sua passividade e impotência perante aquilo que não se pode ter. No plano da realidade econômica se vê o quanto o capitalismo naturaliza esse processo à medida que remete e reduz toda a avaliação e produção de valor à

forma-mercadoria e à constituição de produção social em favor da organização produtiva do capital. O desejo entendido como aquisição e não como produção, esse é um dos aspectos centrais da crítica de Deleuze e Guattari e que chama a atenção para as implicações negativas, “para a dimensão de enfraquecimento, sujeição e despotencialização do ser, que advém deste mecanismo que aliena o homem do processo de produção de bens” (GUÉRON, 2012, p. 168). Pela processualidade maquínica da aquisição o capitalismo opera a captura do desejo e torna o homem como um estranho de si mesmo⁷⁹, sempre prestes a sofrer os efeitos da mobilização do capital.

A noção de captura sugere que o capital terá de incitar o desejo ou de até mesmo de se antecipar e estar onde o desejo opera, como efeito do modo particular da organização capitalista, ou seja, como codificação dos fluxos da produção desejante. Antes codificar os fluxos, ou até mesmo sobrecodificá-los do que deixar que algo escape à codificação. (CARDOSO JR, 2007).

(...) Mas é verdade que as máquinas sociais pré-capitalistas são inerentes ao desejo num sentido muito preciso: elas os codificam, elas codificam os fluxos do desejo. Codificar o desejo – e o medo, a angústia dos fluxos descodificados –, este é o negócio do socius. O capitalismo é a única máquina social, nós o veremos, que construída como tal sobre os fluxos descodificados (não codificados), substituindo os códigos intrínsecos por **uma axiomática de quantidades abstratas em forma de moeda** (DELEUZE; GUATTARI, 1972, p. 163, grifo nosso).

Fluxos são criados, liberados e ao mesmo tempo precisam ser capturados ou codificados, mas logo em seguida poderão ser sobrecodificados, desde que interessem ao capital e o Estado. O capital perpassa o Estado, mas não “passa sem” o Estado (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 153). O devir ou a dialética de inspiração hegeliana da crítica marxiana será posta à prova de acordo com o fluxo de contradições no capitalismo. Deleuze e Guattari colocam essa problemática em jogo ao afirmarem que as possíveis falhas no interior do capitalismo

⁷⁹ Marx chama a esse processo, nos Manuscritos, de “estranhamento” (2010, p. 80) e, mais tarde, em O Capital, como o fenômeno do fetichismo da mercadoria. Marx explicitara características fundantes da sociedade burguesa ao analisá-la como uma sociedade alienada e cindida: “a propriedade privada chegou a ser o sujeito da vontade e a vontade não é mais que o predicado da propriedade privada” (MARX, 2005). Isso expressa a dominação real da propriedade privada sobre a sociedade moderna. A propriedade pode ser uma manifestação, um atributo do homem, mas se transforma no sujeito; o homem pode ser sujeito real, mas se transforma em propriedade da propriedade privada. Aqui encontramos a inversão sujeito-predicado e, o lado social dos seres humanos aparece como uma característica ou propriedade das coisas. Por outro lado, as coisas aparecem dotadas com atributos sociais ou humanos.

constituem parte fundamental do seu funcionamento. São desterritorializações sendo percebidas até mesmo pelos socialistas, pois como “máquina social, esta se alimenta habitualmente das contradições que provoca, das crises que suscita (...) e até os socialistas deixaram de duvidar de sua morte por natural desgaste”. (DELEUZE; GUATTARI, 1972, p.178). A racionalidade capitalista sugere, conforme essa capacidade de sobrecodificar ou descodificar, que a noção de “história universal” só poderia nascer no seu interior. Essa já seria o resultado da descodificação operada supondo que toda a produção histórica existiu como preparação da sociedade capitalista. No capitalismo a produção e o consumo são globais, não havendo a necessidade de produção de singularidade. Tudo o que sugere diferenciação precisa ser capturado e escravizado. O desejo precisa ser moldado, produzido ininterruptamente sob regras repressivas do meio social (pela família, o Estado, a religião, a pátria e demais instituições) para a constituição de subjetivação antiprodutiva.

Deleuze e Guattari ao contrário de Marx mostram a grande força do capitalismo e sua capacidade de modulação, a explicação dialética da história e seu progresso não é aceita abertamente, e com ela, nem a divisão antagonica das classes e do aparelho do Estado. Sugerem que o capitalismo sim que é dialético dado sua capacidade de reincorporar ou capturar tudo o que atenta contra ele. É preciso enxergar os limites, os devires, as singularidades, as rupturas, os movimentos do desejo que não se deixam equivaler à neurose do mundo contemporâneo e sua codificação sintética. Ao invés de uma tentativa de resolução dos conflitos, das contradições, como afirmara Marx, a questão é propor novas linhas de fuga frente o processo operado pelo capitalismo. O devir revolucionário contemporâneo, conforme a filosofia deleuzeguattariana, não é progressista, teleológico ou classista na busca do poder aos moldes marxistas. O que se tem “é uma noção de práxis militantes que, sem ceder às exigências do poder, mas ao mesmo tempo sem aspirar ao poder, abraça-além de governo e oposição, a vocação de resistência” (JAIN, 2009, p. 104-105). O ensejo é de permanente resistência, por todos os lados e pela grande minoria, sem totalitarismos, pois o próprio capital opera uma constante mutação. Como afirma Pellejero no artigo *Minor Marxismo* (JAIN, 2009, p. 117), a questão é de não objetivar um processo de unificação de resistência por parte do proletariado, o que aspiraria à totalidade. O mundo contemporâneo confirma que a

práxis revolucionária do proletariado não surtiu efeito e como o capitalismo operacionaliza decalques antirrevolucionários a quem se lhe oponha. Muitas das tentativas na história falharam e uma em especial chama a atenção dos filósofos franceses: Maio de 68. Com essa, operam “uma espécie de passagem para à política, uma passagem que eu mesmo fiz com Maio de 68, à medida que tomava contato com problemas precisos” (DELEUZE, 2008, p. 210) e, um dentre esses era a questão de como o espírito militante que agitara operários e estudantes desaparecera na mesma velocidade como surgira. Aqui voltamos novamente ao problema de inspiração spinoziana da relação entre desejo e repressão: de como as massas tanto não são enganadas e iludidas, quanto podem de fato desejar o fascismo, para outros assim como para si próprios (DELEUZE; GUATTARI, 1972, p. 33)⁸⁰.

Um desejo: o devir revolucionário

Segundo Deleuze, fora uma revolução abortada, cujos ideais políticos fracassaram, mas mesmo assim mostraram a capacidade de agitação nas estruturas sociais, jurídicas, econômicas e intelectuais da sociedade francesa. Para esses, mesmo tendo fracassado na concretização de seus objetivos políticos revolucionários, Maio de 68 trouxe efeitos para a sociedade daquele tempo sendo que o objeto de luta, como resultado, não é o cumprimento de uma utopia possível, mas a “multiplicação de perspectivas” (JAIN, 2009, p. 106) e espaços de liberdade. Deleuze está preocupado com a “criação de espaços de liberdade, as estratégias de torção do poder, a conquista de formas individuais e coletivos da subjetividade, invenção de novas formas de vida”.

Deleuze não tem dúvidas sobre o fato de que nós não possuímos quaisquer meios confiáveis para preservar a resistência que visa minar o conhecimento e o poder de tornar-se a si mesmo condenados à eterna inquietação numa contínua luta. O necessário é o movimento infinito de novas lutas ou de um

⁸⁰ O próprio Foucault (apud ESCOBAR, 1991, p. xx) avalia que o Anti-Édipo tivera como maior inimigo, dentre os tres grandes adversários, o fascismo, conforme se lê: “1) Os ascetas políticos, os militantes sombrios, os terroristas da teoria, esses que gostariam de preservar a ordem pura da política e do discurso político. Os burocratas da revolução e os funcionários da verdade. 2) Os lastimáveis técnicos do desejo - os psicanalistas e os semiólogos que registram cada signo e cada sintoma, e que gostariam de reduzir a organização múltipla do desejo à lei binária da estrutura e da falta. 3) Enfim, o inimigo maior, o adversário estratégico (embora a oposição do Anti-Édipo a seus outros inimigos constituam mais um engajamento político): o fascismo. E não somente o fascismo histórico de Hitler e de Mussolini - que tão bem souberam mobilizar e utilizar o desejo das massas -, mas o fascismo que está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora”.

devir revolucionário enquanto acontecimento (DELEUZE, 2008, p. 37). O devir revolucionário, e de não confundir o fracasso das revoluções com a necessidade deste devir revolucionário: “a única oportunidade dos homens está no devir revolucionário, o único que pode conjurar a vergonha ou responder ao intolerável” (DELEUZE, 2008, p. 210). A sociedade contemporânea capitalista é de controle (DELEUZE, 2008, p. 224), onde as empresas são fechadas em si mesmas, como espaços particulares e exclusivos, promovendo a naturalização de uma subjetivação subservil e de consumo, determinada pelo Capital. Novos movimentos produtivos do desejo serão capturados, num movimento contínuo, ao qual restam linhas de fuga que o desejo deve produzir.

Considerações Finais

O agenciamento conceitual aqui apresentado está longe de ser uma novidade, mas no que pretendemos, serviu de suporte para compreendermos a relação da filosofia Deleuze-guattariana com a filosofia marxiana, sobretudo para o movimento produtivo de conceitos e o de crítica do capitalismo, pelo qual se efetiva uma filosofia política. Deleuze e Guattari aproximam-se de Marx pelo mesmo objetivo filosófico, o de investigação crítica do capitalismo. Mas rompem com a lógica progressista dialética renunciando os instrumentos marxistas de contradições sociais, classes e do aparelho de Estado, que eram tão importantes para a práxis militante marxista. Eles propõem uma tipologia em linhas diferentes, a chamadas linhas de fuga (e não as contradições de uma sociedade), as minorias (pelas classes), as máquinas de guerra (contra o aparato de Estado), não implicavam uma mudança no quadro conceptual da análise sem implicar, ao mesmo tempo, uma profunda renovação das questões que contornam a prática militante. Esse processo deveria começar pela forma como a subjetividade humana e o desejo é constituído. É na medida em que compreendemos os processos de subjetividade que poderemos criar novas possibilidades e modos de vida que permitam os fluxos desejantes de um devir revolucionário, mulher, criança, menor expresso na arte, ciência e na filosofia.

A questão então é de explicar como é possível recalcar o desejo. Querer ser dominado ou servo, escravo de uma raça de senhores, como diria Nietzsche. Nesse sentido que o propósito de Deleuze e Guattari em o *Anti-Édipo* era de realizar uma crítica da economia política do desejo mostrando como o

capitalismo opera sua maquinaria de funcionamento de codificação e descodificações do desejo, na sociedade. No capitalismo se vê a grande máquina de captura da subjetividade sendo a mercadoria como o hiper-redutor do valor do Capital. Por isso precisa colonizar todos os campos de possibilidade do desejo, ou seja, permear e/ou se antecipar aos fluxos de desejos e lhes extrair lucro. É preciso governar o que se quer ingovernável, o desejo que quer sempre mais. É falsa ideia de um sujeito universal, com autonomia pelo crédito ou a renda e a escolha do produto (como objeto universal). Cada vez mais se espera que sejamos capazes de investir como empreendedores individualizados e não esperamos contar com os serviços básicos comuns, como é o caso do serviço público brasileiro. O próprio Estado é subserviente ao Capital e seu mecanismo decodificador de qualquer diferença qualitativa que possa ter sido produzida, pois, como afirmam Deleuze e Guattari, o Capital “perpassa o Estado”, sem que isso signifique que ele possa “passar sem” o Estado (DELEUZE; GUATARRI, 2002, p. 153). A ruptura desse modelo não é histórica como se houvesse um fim da história, como propôs Marx sob inspiração dialética-hegeliana. O capitalismo sim é dialético sendo capaz de se alimentar das contradições que provoca ou daquilo que suscita, como angustias pela dívida, a fome ou os desastres que deixa acontecer. Por isso, segundo *Anti-Édipo*, o problema no capitalismo não é a produção, mas a antiprodução (operações de taxas/juros e controle estatal de balança comercial ou especulação de mercado) que provoca a axiomática da falta, de dívida, da divisão do trabalho, do consumo desenfreado.

Para Deleuze uma análise crítica do capitalismo é a função primordial da Filosofia e, senão muito, o único modo de se fazer Filosofia Política. Isso implica então a necessidade de ruptura dos mecanismos de captura da subjetividade e a instauração de um processo produtivo do desejo resistente ao constituído pelo sistema de codificações dos fluxos do desejo. A ação política, portanto, assim como a filosófica, são máquinas de resistência (máquinas de guerra) que tem a ver com a liberação de forças produtivas que possam aprisionar a um estado de impotência, de debilidade, conforme ordens causais socialmente estabelecidas.

REFERÊNCIAS

CARDOSO JR. “**Psiquiatria materialista**”: inconsciente produtivo e sintoma. Texto não publicado, cedido pelo autor, 2007.

CRAIA, Eladio. **Lei e Desejo**: O Comercio Impossível. Curitiba: PUC/PR, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **L'AntiÉdipe, capitalisme et schizophrénie**. Paris: Lês ditions de Minuit, 1972.

ESCOBAR, Carlos Henrique de (org). Dossier Deleuze. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991.

GASTALDI, Juan Luis. La politique avant l'être. Deleuze, ontologie e politique. In: **Cités 40: Deleuze Politique**. Paris: PUF, 2009.

GUÉRON, Rodrigo. **Filosofia Política de Deleuze e Guattari**: as relações com Marx. Lugar Comum – Estudos de Mídia, Cultura e Democracia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Laboratório Território e Comunicação – LABTeC/ESS/UFRJ – Vol 1, n. 1, (1997) – Rio de Janeiro: UFRJ, n. 37-38, p. 159-172, mai-dez 2012.

JAIN, Dhruv (org.). **Deleuze e Marx**. Edinburgh University Press, Edimburgo, 2009.

MARX, Karl (1818-1883). **O Capital**. Os Economistas, Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **O Capital**. Os Economistas, Livro II. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. Crítica ao Programa de Gotha. In: **Obras Escolhidas de Marx & Engels**. São Paulo: Alfa-Ômega, s/ d, vol. 2, p. 203-234.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Filósofos na tormenta**: Canguilhem, Sartre, Foucault, Althusser, Deleuze e Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

SPINOZA, Baruch. **Ética** Trad. Tomaz Tadeu. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Sinergia; Ediouro, 2003.



2.5

A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE EM HANNAH ARENDT

Sônia Maria Schio ⁸¹

Hannah Arendt (1906-1975) concebeu a ética como ligada à política, fundamentando-a na liberdade, na pluralidade humana e nas faculdades de pensar e de julgar. Nesse sentido, ela não teorizou a ética considerando-a a partir de fundamentos metafísicos, lógicos ou linguísticos, mas na ação responsável de cada um, reafirmando continuamente que apenas por meio da vivência política é possível preservar o humano e o entorno vivo ou não. Se, entretanto, for utilizada a divisão da ética em metaética, ética normativa e ética aplicada (BORGES et al., 2002, p. 7), poder-se-á afirmar que a ética arendtiana aproxima-se da ética aplicada. Enquanto que a metaética “investiga a natureza dos princípios morais, indagando se são objetivos e absolutos os preceitos defendidos pelas diversas teorias da ética” (Id., 2002, p. 7-8), a ética normativa questiona quais são as regras a serem seguidas para atingir o viver bem, apontando para o “como” agir e para o caráter moral do agente ético. A ética aplicada, por sua vez, ao invés de apresentar os fundamentos dos princípios que ela utiliza (por exemplo, a dignidade humana e o respeito pela liberdade), ela parte deles para buscar suprir as necessidades oriundas das questões referentes à vida. Nesse viés, a ética aplicada possui pressupostos utilitaristas e deontológicos para embasar as suas concepções (Ibid., 2002, p. 8). Arendt vinculou a sua concepção de ética à política, como os gregos clássicos (Aristóteles, em especial) o haviam feito, isto é, sem mediações (como a do Direito, presente na Época Contemporânea) e objetivando ao mundo humano.

⁸¹ Professora do Departamento de Filosofia da UFPel. E-mail: soniaschio@hotmail.com. [A presente versão é inédita, apesar de sua primeira redação datar do início de 2009].

Os acontecimentos políticos do séc. XX, o Nazismo e a Segunda Guerra Mundial, especificamente, figuram como os mais importantes tanto na vida de Arendt quanto em seu pensamento, os quais a fizeram questionar os juízos éticos. O juízo moral, que é dedutivo e usualmente empregado,⁸⁰ segundo ela, mostrou-se insuficiente para orientar a tomada de decisões. O exemplo mais significativo foi o de Eichmann, o funcionário nazista encarregado do transporte dos prisioneiros: ele nada tinha de defeitos morais, inclinações ideológicas, rancores étnicos ou problemas de inteligência, por isso Arendt (1991a, p. 6) entendeu que ele possuía uma “simples” ausência de pensamento, o que permitia que suas ações fossem más, pois

o mal não se enraíza numa região mais profunda do ser, não tem estatuto ontológico, pois não revela uma motivação diabólica - a vontade de querer o mal pelo mal; o que aqui se revela é a superficialidade impenetrável de um homem para o qual o pensamento e o juízo são atividades perfeitamente estranhas, revelando-se assim a possibilidade de uma figuração do humano aquém do bem e do mal, porque aquém da sociabilidade, da comunicação e da intersubjetividade. (ARENDR, 1993, p. 133-134).

Nesse contexto, ela passou a questionar sobre o que precisa ser feito para evitar que uma pessoa, que não é portadora de qualquer maldade, pratique atos que sejam maus. Isto é, que os desdobramentos das atitudes se mostrem irreversíveis, incompreensíveis, dificilmente justificáveis racionalmente, mas que se configurem, pelas dimensões que alcançam, como um mal que ela denomina de “banal”. E ela (ARENDR apud SCHIO, 2006, p. 70) mesma o explicou:

Eu quero dizer que o mal não é radical, indo até às raízes (*radix*), que não tem profundidade, e que por esta mesma razão é tão terrivelmente difícil pensarmos sobre ele, visto que a razão, por definição, quer alcançar as raízes. O mal é um fenômeno superficial, e em vez de radical, é meramente extremo. Nós resistimos ao mal em não sendo levados pela superfície das coisas, em parando e começando a pensar, ou seja, em alcançando uma outra dimensão que não o horizonte de cada dia. Em outras palavras, quanto mais superficial alguém for, mais provável será

⁸² O argumento lógico dedutivo apresenta uma premissa maior, geral e uma premissa menor, particular, a qual é subsumida à primeira, inferindo-se uma conclusão lógica e obrigatoriamente verdadeira se as premissas forem verdadeiras. O exemplo clássico é: Todos os homens são mortais; Sócrates é homem; Logo, Sócrates é mortal.

que ele ceda ao mal. Uma indicação de tal superficialidade é o uso de clichês, e Eichmann, ... era um exemplo perfeito.

Assim, o mal banal não tem “raízes”, pois ele é sem profundidade, mas atinge e prejudica as pessoas, que são inocentes, desprotegidas, e sem qualquer motivo. Além disso, Arendt percebeu que tais práticas do mal não carecem de situações, épocas ou causas, pois são passíveis de ocorrer em qualquer tempo e lugar, e serem praticadas por qualquer pessoa.

Arendt questionou, então, os juízos morais, aqueles que são seguidos porque ensinados ou impostos por grupos sociais (a família e a legislação, por exemplo), e que na maior parte das vezes não apresenta qualquer inconveniente: são regras, hábitos, comportamentos transmitidos de maneira formal ou informal, e que também são considerados “normais” na vida cotidiana. A questão que se coloca, então, é a de como pensar e agir quando os padrões morais vigentes são alterados (“pervertidos”), como ocorreu no Nazismo: a vida humana, por exemplo, de um valor inquestionável e intocável passou a ser considerada supérflua quando possuída por um ser humano entendido como indesejável (um judeu, um cigano, um negro, uma prostituta ou um homossexual, entre outros, momento em que o ordenamento mosaico, o “não matarás”, tornou-se o seu contrário, e sem contradição aparente para os praticantes, nazistas ou não).

O juízo reflexionante, “esta operação de reflexão [que] é a real atividade de julgar algo” (ARENDR, 1992a, p. 377), é entendido como aquele que, a partir de um particular, busca encontrar o universal (diferente do geral, que é variável, contingente), e assim deduz a conclusão, o que significa, na ética, o “como” agir. Arendt extraiu esse juízo da Crítica da *Faculdade de Julgar*⁸³, direcionando-o da estética para a ética com vistas à política. Essa busca da premissa maior, no julgar reflexivo, pode ser obtida a partir de um exemplo (o qual pode ser extraído dos relatos de mitos tradicionais: o mito grego da coragem de Aquiles ou do hebraico-cristão da bondade de Jesus), ou pela observância do princípio de não contradição (“com quem viver após praticar tais ações”), que Arendt afirma ter extraído de Sócrates (o “dois-em-um” do pensar), ou seja, o como viver consigo mesmo após praticar qualquer ação, tendo em vista que as

⁸³ Por exemplo, na Intr., IV, p. 23. Nas páginas seguintes (24-25), Kant, ao tratar deste juízo, chamado reflexivo ou reflexionante, expõe que este, por partir de particulares, deve elevar-se e buscar o universal, pois o princípio do juízo não pode ser empírico, mas superior a este. (Doravante a obra será exposta com a sigla usual: KU.)

atitudes são irreversíveis, e com desdobramentos imprevisíveis e ilimitados.⁸⁴ E esta preocupação com o conviver consigo mesmo de forma autêntica nada mais é do que a busca de coerência entre o pensado, o desejado e o realizado (DERWENT, 1988, p. 99).

Essas duas possibilidades, entretanto, ainda não são suficientes, pois o indivíduo pode “fechar-se” em seu mundo interior, e isolar-se do mundo (como um filósofo solitário, tendo Platão e Heidegger como exemplos). Para tanto ela retoma o “pensar alargado” de Kant (presente na KU, 1993, § 40), isto é do colocar-se, imaginativamente⁸⁵ no lugar do outro, e pensar (KANT, 1988, BA 84)⁸⁶. Esse recurso ao pensamento do outro serve para ampliar o próprio pensar, tornando-o crítico, e também para antecipar as consequências do que se pretende realizar. Colocar-se na perspectiva do outro é imprescindível porque o ser humano não habita o mundo sozinho, ele vive com os outros seres humanos, ao que Arendt denomina de “pluralidade humana”. Esse “recurso” mantém os outros seres humanos sempre próximos, mesmo que apenas virtualmente, o que para ela é uma forma de se manter na comunidade humana. Nesse sentido, a ética arendtiana é denominada de “ética da responsabilidade”.

A ética da responsabilidade não se baseia em normas, sejam de ação, sejam de restrição. Assim sendo, essa ética não é normativa ou prescritiva, pois Arendt não pretendia substituir um formalismo pelo outro, mas “superar qualquer norma moral pré-estabelecida através de uma constante reativação do pensamento” (SCHIO, 2006, p. 225-226). Assim, é interessante notar que mesmo a obediência a um regramento precisa ser retomada pelo pensamento e pelo julgamento antes de ser praticada. E a responsabilidade ética cabe ao cidadão, àquele que habita o mundo junto aos outros cidadãos, os outros seres humanos, seus semelhantes. Arendt chama a atenção dos cidadãos para a

⁸⁴ Na tentativa de minimizar os resultados da ação, ou não afastar o agente da autêntica ação, Arendt aposta no perdão e na promessa, expostos na obra **A condição humana** (1991a, cap. V, itens 33 e 34, p. 248-259), mas que margeiam o argumento em questão, e não serão aqui explicitados.

⁸⁵ Segundo D'Allones (1994, p. 61): “A chaque instant l’imagination créatrice produit les conditions d’une aptitude à distinguer le bien et le mal, le beau et le laid ou, pour le dire autrement, l’horizon de sens sans lequel le monde, livré à la désolation, cesserait d’être l’habitat de l’existence humaine.” [A cada instante, a imaginação criativa produz as condições para a aptidão de distinguir o bem do mal, o belo do feio ou, para expor de outra maneira, o horizonte de sentido sem o qual o mundo, deixado à deriva, cessaria de ser o lar da existência humana. Trad. nossa.]

⁸⁶ Na obra *Ideia de uma História Universal sob um ponto de vista Cosmopolita* (1988). Esta concepção está presente também na *Crítica da Faculdade de Julgar*, § 40.

sua responsabilidade pelo mundo, oriunda de suas ações no espaço que é de todos: o “mundo público”⁸⁷.

Arendt (1993, p. 149), ao afastar o utilitarismo (“o mal menor”), o pragmatismo (“meios e fins”) e um fundamento transcendente (como Deus, inferno, fim supremo) para o agir, busca manter unidos o sujeito da ação com sua decisão e sua ação. Isso porque ela prioriza a política, a qual ocorre na esfera pública, sem, entretanto, desvalorizar o nível privado, aquele dos interesses, desejos e preferências do indivíduo, mas esse é secundário quando a comunidade está em risco. Quando o indivíduo está com sua sobrevivência garantida, seu trabalho realizado (ARENDDT, 1991a, p. 271, por exemplo), é para a vida pública que ele deve se dedicar se tornando autenticamente humano. Porém, normalmente, onde não há uma vivência ética é porque falta alimento, moradia, trabalho, entre outros. Na concepção da autora, os assuntos privados, os do lar, por exemplo, devem ser resolvidos em seu interior, pois ao mundo público cabem os assuntos referentes à cidadania, à liberdade. Ainda segundo ela, foi na Modernidade que os assuntos privados, como a economia, entre outros, adentraram no espaço público, distorcendo-o, o que a “sociedade de massa”⁸⁸ ampliou por meio de um arsenal burocrático, o qual Arendt denomina de o “domínio de ninguém”. Nesse, não há a quem responsabilizar, a quem recorrer. Ela quer evitar “a ideia de uma culpabilidade coletiva [que] anula igualmente a responsabilidade pelo motivo de que ela permite contornar a questão: se todos são culpados, então ninguém o é”, entende Roviello (1987, p. 51).⁸⁸ A ética deve permanecer no horizonte ou indicar os limites às práticas com resultados perigosos ou duvidosos para a humanidade. Para tanto, o agente precisa estar em constante trânsito entre o mundo interno (o do pensar, do querer e do julgar) e o externo (o mundo).

Mas estas opções teóricas não ficaram isentas de crítica: Arendt foi acusada de ter (voluntariamente) deixado de lado a *Crítica da razão prática*

⁸⁷ O “mundo público” é aquele do aparecimento, em igualdade, perante os semelhantes, os outros seres humanos, com igualdade, isto é, a possibilidade de falar, ouvir, concordar ou discordar e agir, ou não. Ele é distinto do “mundo privado”, aquele do lar, da escola, do trabalho, em que não há igualdade, mas hierarquia, mando e obediência, e o uso da categoria meios-fins; e com proteção, como ocorre na família, na escola, por exemplo.

⁸⁸ Arendt distingue a “boa sociedade”, surgida no séc. XVII e que se estende ao final do séc. XIX, da “sociedade da massa”, a que passou a existir no séc. XX, em especial no artigo: *Crise da Cultura: sua importância social e política, componente da obra Entre o Passado e o Futuro* (Id., 1992b).

⁸⁹ “L'idée d'une culpabilité collective est dénoncée également pour cette raison qu'elle permet de contourner la question de la responsabilité: si tous sont coupables, alors plus personne ne l'est.” (Trad. nossa).

de Kant, ao que ela respondeu que o “formalismo” kantiano é muito rígido,⁹⁰ e que os mandamentos da razão precisam ser flexibilizados em certas ocasiões, como as vividas no Nazismo, para que os indivíduos não sigam os regramentos de forma “cega”, como Eichmann. O que reforça esse argumento foi o fato de que ele citou Kant e o imperativo categórico (ARENDDT, 1991c, p. 222-223) durante o julgamento, afirmando, também, que ele mesmo modificou esse imperativo quando iniciou a “Solução Final” (a partir de 1942) porque não se sentia mais “senhor” dos próprios atos.

Segundo Arendt (1992a, p. 374), a moral kantiana exige a harmonia do eu consigo próprio, com a qual ela concorda, pois o princípio de legislação da razão, expresso pelo imperativo categórico, obriga o indivíduo a “pôr o pensamento racional em harmonia consigo mesmo”, o que também está expresso na terceira máxima do pensamento humano saudável, a do pensar consistente (KU, § 40). Porém, com a ênfase na “obrigação” ocorre uma aparente limitação da liberdade, o que não serve em política, pois essa é regida pelo princípio de liberdade⁹¹. Porém, o que ocorre é o contrário: a obrigação relaciona-se com a razão prática, aquela que “aconselha”. Mas a ação é comandada pela vontade, que emite ordens a partir dos conteúdos recebidos do juízo, e é a vontade que é livre. Disso decorre que a vida do espírito (o pensar, o julgar e o querer) precisa estar atuante, e em contato com a vida ativa, aquela da ação.

Arendt, ao propor a utilização do juízo reflexivo visa a eliminar a possibilidade de o indivíduo buscar se desresponsabilizar de suas ações sob a categoria de “simples executante” de ordens, pois cada um precisa ser responsável pelo lugar que ocupa no mundo: ele deve julgar e comandar a si próprio. A autonomia apreçoada por Kant (1988, A 481-482)⁹² é retomada por ela, momento em que recebe uma acentuada característica política, pois o sujeito kantiano se torna o “cidadão” arendtiano, que é o agente, o “senhor” de seus próprios atos, de sua vida, mesmo que pareça mais fácil obedecer às ordens recebidas. E isso

⁹⁰ Por exemplo, quando ela (ARENDDT, 1991a, p. 38) escreve que “a inumanidade da filosofia moral de Kant é inegável. E é-o porque o imperativo categórico é postulado como absoluto, e o seu caráter absoluto introduz no domínio inter-humano – que por natureza consiste em relações. (...) a inumanidade inerente ao conceito de uma verdade única surge em especial clareza na obra de Kant precisamente porque ele tentou fundamentar a verdade na razão prática.” A “verdade” cabe à razão teórica (KrV), e a ação na razão prática.

⁹¹ A liberdade, na razão prática, é a “liberté comme faculté de se donner à soi même la loi, c’est-à-dire comme autonomie.” (D’ALLONES, 2003, p. 229. Grifo da autora.) [Liberdade como facultade de dar-se as próprias leis, quer dizer, como *autonomia*.] Ou seja, o juízo não legisla, pois não emite ordens, como a vontade, mas apenas indica a melhor escolha.

⁹² No texto Resposta à pergunta: que é Iluminismo?

ocorre porque o que está em questão é o mundo. A ética implica aquele que age ou que se omite, assim como gera a responsabilidade de cada ser humano relativamente ao espaço de convívio comum. A política, então, demanda uma ética, e essa precisa superar a moral.⁹³

A ética, em Arendt, versa sobre a responsabilidade pelo mundo,⁹⁴ em sua totalidade. Destarte, o humano é um valor central, e assim a aceitação do outro torna-se imprescindível. A tolerância demonstra a rejeição do outro devido às suas diferenças, sejam religiosas, sejam étnicas, ou outras são inaceitáveis, pois contariam a pluralidade humana que habita o Planeta Terra. O “tolerar”, porém não é um simples “aguentar” o outro, pois está ligada a uma espécie de amizade,⁹⁵ entendida essa como “abertura ao mundo”, “como verdadeiro amor à humanidade” (ARENDRT, 1991b, p. 38), que precisa ser aliada com as outras qualidades humanas, como o bom-humor e a inteligência desinteressada. Isso ocorre porque, às vezes, em caso de conflito, é preciso abrir mão da verdade, ou da própria convicção, em prol da amizade. A amizade, mesmo sendo seletiva, é “o fenômeno central, o único em que a verdadeira humanidade pode se evidenciar”, escreveu ela (Id., 1991b, p. 22).

Além disso, se não houver, em ética e política, a igualdade, nada há para discutir, para convencer e persuadir, pois haverá mando e punição. Nesse horizonte, a igualdade entre os homens torna-se semelhante à possibilidade de existência da sociabilidade, e ambas baseiam-se em uma tendência natural do ser humano para viver com seus pares. Pela racionalidade, ele pode pensar, considerar o outro, comunicar-se, e obter o consenso. Nesse horizonte, pode-se afirmar que a sociabilidade pressupõe a liberdade, a qual, em ética, ocorre pela reflexão e pela vontade, englobando suas dimensões de liberdade e de universalidade. Isso porque o ser humano possui a inclinação para viver em sociedade, e assim, sentir-se mais humano, escreveu Kant (1988, p. 25 [4ª. Tese]), apesar de possuir tendências também ao isolamento e ao egoísmo, que podem ser suplantados pelo humanismo, segundo a aceitação arendtiana.

A igualdade entre os homens e a possibilidade da sociabilidade, ambas, baseiam-se em uma razão em atividade, em exercício, porém, não pragmática

⁹³ Em Schio (2006, p. 217-225), encontra-se a distinção entre eticidade e moralidade.

⁹⁴ Em Schio (2006, p. 225-229), esse item é tratado de forma mais aprofundada.

⁹⁵ A “amizade”, em Arendt, apresenta pressupostos aristotélicos, e está voltada à política, isto é, visa a estabelecer “laços” entre os humanos que facilitem o entendimento e a vida em comum. A concepção de tolerância e de amizade estão presentes no texto de Arendt sobre Lessing (1991b).

ou utilitária. Por meio do uso da razão, o homem pode passar da selvageria à civilização; de guiado somente pelo instinto para o uso da racionalidade; do comando da natureza para o da liberdade. A capacidade do ser humano de encontrar com seu semelhante e de considerá-lo como um “igual” apenas ocorre na esfera pública e política, e inclui a capacidade de conviver com os outros realizando a própria humanidade, à qual ele é chamado pela sua liberdade. Em contrapartida, se o mundo for pensado em termos de eficiência, de utilidade, haverá a aproximação com a fabricação, o que é contrário ao político, pois pertence à esfera privada.

No espaço público e na companhia dos semelhantes, a liberdade, além de indispensável, se torna manifesta pelo falar sem constrangimento, pelo agir conforme o deliberado. Como a liberdade ocorre quando o espírito humano funciona sem automatismo ou obrigatoriedade, como ocorre na ação moral comandada pela razão, abre-se, assim, a possibilidade de reunificação do corpo com o espírito, do pensar, do julgar e do querer com a vida ativa, o espaço público do aparecimento junto com os outros cidadãos, falando e ouvindo livremente. Nesse sentido, a liberdade permite atingir o mútuo reconhecimento, e a idealização de uma “reconciliação social” pela possibilidade de mediar, de harmonizar os conflitos por meio da razão ética.

Como “em questões práticas, não é decisivo o juízo, mas a vontade, e essa vontade simplesmente segue as máximas da razão”, escreveu Arendt (1993, p. 78), aponta-se assim a necessidade de conciliar o julgamento com a decisão e a ação. Na política, o campo de escolhas é fluido, pois o humano faz parte do objeto em questão. A distinção entre sujeito e objeto precisa ser suplantada pela preocupação com o conjunto, a vida e preservação deles. Isso porque os “negócios humanos” (a denominação de Arendt para os assuntos de interesse comum, como a poluição da água, do ar, a fome, a falta de habitação, etc.) fundam-se na necessidade de diálogo incessante para manter a humanidade (ARENDR, 1991b, p. 38; Ibid, p. 41), para resolver os problemas em comum, e para preservar o mundo.

O ser humano, entendido como fim em si mesmo e jamais como meio, baliza a existência ética. Tanto a moral quanto a ética servem-se da lógica enquanto busca de coerência, mas precisam considerar outras possibilidades, momento em que a “mentalidade alargada” que é como um ponto de vista

fictício, porém, um importante instrumento crítico, que permite a comparação com o pensamento dos outros, assim como com as mais diversas possibilidades de agir, as quais precisam ser levadas em consideração. A tendência humana de vida compartilhada, juntamente com o que Kant denominou de “são entendimento”, exige o sentimento moral, pois há a disposição no homem para as ideias práticas (KANT, 1993, p. 112). O dever, no juízo reflexivo, é comunicativo, pois busca o assentimento de qualquer um porque possui um fundamento comum, a razão, sendo, por isso, essencial que a regra que surge a partir do juízo reflexivo seja bem empregada no momento da ação, e para tal ela não pode estar “petrificada” e seu agente como um “anestesiado” ou um “sonâmbulo”.



INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/6ApmpX>

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 5 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991a.

_____. **Homens em tempos sombrios**. Lisboa: Relógio D'Água, 1991b.

_____. **Eichmann à Jerusalém: rapport sur la banalité du mal**. Paris: Gallimard, 1991c.

_____. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/UFRJ, 1992a.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Nova Perspectiva, 1992b.

_____. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Trad. de André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

DALL'AGNOL, M. de L.; DUTRA; D. V. **Ética**, Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

D'ALLONES, Myriam Revault. Vers une politique de la responsabilité: une lecture de Hannah Arendt. **Esprit**, n. 206, nov. 1994. (Les Équivoques de la Responsabilité).

_____. Le courage de juger; ARENDT, Hannah. **Juger – sur la philosophie politique de Kant**, Paris : Seuil, 2003. (222-244)

DERWENT, May. **Hannah Arendt: uma biografia**. Rio de Janeiro: Casa Maria Editorial, 1988.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **Crítica da faculdade do juízo**. Trad. de Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

ROVIELLO, Anne-Marie. **Sens commun et modernité chez Hannah Arendt.**
Bruxelles: Éditions Ousia, 1987.

SCHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt: história e liberdade (da ação à reflexão),**
Caxias do Sul: EDUCS, 2006.



3

EDUCAÇÃO

3.1

IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO PARA OS ALUNOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – Campus SERTÃO⁹⁶

Ana Sara Castaman ⁹⁷

Denise Oliveira ⁹⁸

Introdução

Uma prática pedagógica significativa deve perpassar uma reflexão que articule teoria e prática e pense questões acerca da cultura, do mundo do trabalho e dos saberes constituídos nas relações sociais que se estabelecem a partir dessa articulação. Em se tratando da formação dos docentes em educação nas ciências, entende-se que essa deve acontecer a partir de duas dimensões. A primeira remete à formação inicial e a segunda, à formação continuada.

⁹⁶ Parte deste texto foi apresentado no IV SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e tecnológica, que ocorreu em belo Horizonte - MG, nos dias 15 a 17 de setembro de 2014.

⁹⁷ Graduação em Psicologia e Pedagogia. Doutora em Educação. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão*.

⁹⁸ Graduação em Gestão Pública. Mestre em Administração. Aluna no Programa de Formação de Docentes para a Educação Básica e Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão*.

No entanto, para a Educação Profissional, foram poucas as iniciativas governamentais para a qualificação pedagógica docente. Por muitos anos, houve a prevalência da concepção de que o domínio conteudista e/ou a experiência na área de atuação eram suficientes para tornar-se professor. Assim, inúmeros profissionais atuam como docentes na Educação Profissional apenas com bacharelado. Atualmente, para esses casos, o parecer do CNE/CEB nº 02/97 dispõe que, para essa formação, há os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional e Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

No entanto, para a Educação Profissional, foram poucas as iniciativas governamentais para a qualificação pedagógica docente. Por muitos anos, houve a prevalência da concepção de que o domínio conteudista e/ou a experiência na área de atuação eram suficientes para tornar-se professor. Assim, inúmeros profissionais atuam como docentes na Educação Profissional apenas com bacharelado. Atualmente, para esses casos, o parecer do CNE/CEB nº 02/97 dispõe que, para essa formação, há os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional e Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Frente à complexidade que se revela o estudo desta temática (formação de docentes para Educação nas Ciências), e como são inúmeros os dados a serem considerados para interpretação do mesmo, pretende-se problematizar com os alunos do curso do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional, do IFRS Campus Sertão: como está se constituindo a identidade docente na formação de professores na educação profissional? A pergunta foi posta como ponto de partida para se pensar questões que envolvam os saberes docentes e a formação inicial e continuada.

O presente estudo está estruturado da seguinte forma: na Seção 2, apresenta-se uma revisão dos principais aspectos relacionados à constituição da profissão docente identificado na literatura; na Seção 3, expõe-se uma breve contextualização do Programa Especial de Formação de Docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Sertão; na

Seção 4, descreve-se o delineamento metodológico; na Seção 5, expõem-se as discussões e análise dos resultados obtidos; e, na última seção, apresentam-se as considerações finais.

Aportes Teóricos

Os principais aspectos relacionados à constituição da profissão docente perpassam a compreensão dos elementos que compõem a identidade docente, dos aspectos relacionados aos saberes e aos conhecimentos docentes agregados ao longo da trajetória profissional e da formação docente (inicial e continuada). A abordagem conceitual desses aspectos fundamentou o desenvolvimento dos aportes teóricos dessa pesquisa, conforme apresentado na sequência.

Identidade Docente

Pensar a formação de professores e a constituição identitária docente implica refletir sobre o que se entende por identidade. A identidade consiste naquilo em que o indivíduo se percebe e busca constituir-se. Ao pensar sobre os acontecimentos, os sujeitos vão se reinventando e, num processo de meta-comunicação, vão contando a si, a própria vida. Assim, a identidade pode ser compreendida como um processo de construção social de um sujeito situado ao longo da história (KAUFMANN, 2004) pessoal e profissional. A identidade do docente é um processo epistemológico e profissional que, segundo Pimenta (2002), constitui-se a partir da formação inicial e continuada, das experiências pessoais e coletivas, de conhecimentos e de saberes vivenciados em sua prática docente.

Na reflexão da atuação do professor, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) enfatizam a identidade profissional dos docentes como uma constituição social caracterizada por diversos elementos com interações entre si. Tal constituição gera concepções que os docentes desenvolvem de si próprios e de suas funções, relacionando-as com elementos históricos vividos, com os aspectos de trabalho, com a representação recursiva da profissão e com as manifestações do mundo social e cultural do entorno dos docentes e da escola.

Nesse sentido, a construção do significado de identidade profissional contempla a interação das identidades social e pessoal (MOROSINI, 2006). Por conta disso, a identidade profissional docente pode ser considerada como

um processo contínuo que se interliga à identidade pessoal do professor, sendo influenciada pela formação pessoal e, também, atrelada ao vínculo e ao sentimento de pertença de um sujeito a uma determinada categoria ou grupo social. Assim, a identidade profissional representa a ação que envolve a possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar significado a atividade docente.

Tardif (2006) considera também as experiências vividas na fase anterior à prática da docência na construção da identidade profissional. Nesse aspecto, o autor destaca os saberes adquiridos durante a trajetória escolar como importantes vivências para a compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, os quais são mobilizados e utilizados mais tarde no exercício da docência.

Vale ressaltar ainda que as identidades em conjunto representam a estrutura social e sua constituição está relacionada com definições pessoais e subjetivas, em razão de se desenvolver dentro de um conjunto de valores elegidos, garantindo um sentido ao agir individual e coletivo, compondo um processo de construção do sujeito historicamente situado (DUBAR, 2005). Assim, a identidade profissional docente se apresenta como processo de construção e de significação individual e coletiva da constituição da profissão docente.

Tal condição sugere compreender como o professor estabelece suas relações com a profissão, compondo no curso profissional o ser professor, expressando, desta forma, como se vê e como se sente sendo docente. Nesse contexto, a compreensão da identidade docente implica a representação do professor como um educador profissional que media, a partir de sua prática, conhecimentos que formam pessoas (SOUZA NETO, 2002) e, por sua vez, constituem outros com esses saberes.

Saberes Docentes

O processo de formação do ser professor(a) está vinculado ao desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, o qual se compõe de elementos subjetivos e objetivos. Nessa perspectiva, vale destacar o apontamento de Pimenta (2002) para a importância de se considerar o professor como autor em sua constituição, no sentido da construção de novos saberes e de novas

aprendizagens, contrapondo essa autoria aos seus saberes iniciais e sua vivência prática na escola.

Mockler (2011) destaca que Ser Professor(a) fundamenta-se em três fatores importantes: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. Tais elementos sobrepostos em suas confluências geram condutas diferentes, como a aprendizagem profissional, a ação continuada docente e o desenvolvimento pessoal. Assim, cada atuação do professor determina o avanço qualitativo do envolvimento e compreensão de si próprio, em relação ao âmbito de trabalho ou das esferas políticas.

A compreensão do Ser Professor(a) formado por estas dimensões, contrapõe-se a concepção de apenas um conjunto de competências e de técnicas necessário para ser professor. Há uma inversão de princípios e se reconhece a pertinência do saber prático, mas também do saber da experiência, como veículo para compreender quem são os docentes, suas decisões, crenças, influências, entre outros questionamentos atrelados à sua profissão.

Considerando a relevância da dimensão prática na carreira do professor, Altet (2001) salienta que o saber da prática é constituído na atuação, visando ser dinâmico, o mesmo é inserido no tempo e no espaço, alterando-se e adaptando-se às situações. Tais adaptações do saber são desenvolvidas a partir da experiência vivida vinculada as percepções e as interpretações das situações anteriormente vividas. Os saberes que não são isolados se constituem enquanto plurais construídos no campo sociocultural da profissão. Então, os saberes do professor fundamentam-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida.

Dubar (2005) caracteriza quatro processos identitários relacionando-os aos saberes que estruturam a identidade profissional: a) saberes práticos, originados das experiências do trabalho, como, por exemplo, o modelo de competências utilizado nas empresas; b) saberes profissionais, representados pelas interações entre saberes práticos e saberes técnicos e estão relacionados à qualificação no trabalho; c) saberes de organização, estimulados pelo modelo de competência, implicam articulações entre os saberes práticos e teóricos e estruturam a identidade dos locais de trabalho; d) os saberes teóricos estruturam um tipo de identidade marcado pela incerteza e pela instabilidade, estão associados às capacitações contínuas e se orientam fortemente para

a autonomia e acumulação de distinções culturais. Assim, a constituição da identidade é resultante de diferentes socializações, representando-se como processo inacabado caracterizado por contínuas transformações (DUBAR, 2005).

Para Tardif (2006), a constituição do saber docente contempla os saberes pessoais, os saberes procedentes da sua formação escolar anterior e os saberes considerados pelos programas escolares e pelos livros didáticos. Outro componente apontado pelo autor como pertencente aos saberes docentes incide nos saberes experienciais, desenvolvidos por meio de situações adquiridas pela atividade prática, as quais possibilitam aos professores encararem os condicionantes e imprevisíveis da profissão. Assim, nas ações subjetivas de constituição do profissional, desenvolve-se, ao mesmo tempo, a reconstrução da personalidade. No entanto, é necessário que o professor se reconheça na sua nova função, que indique para si uma nova representação, que conviva com o (eu) professor e crie novos sentidos para sua existência.

Nessa perspectiva, os saberes se constituem como elementos complexos, os quais são desenvolvidos em âmbito sociocultural da profissão, podendo sofrer transformações com o tempo. Assim, o termo 'saber' pode abranger informações, crenças, habilidades e aptidões relacionadas a uma profissão específica. E, a identidade que cada indivíduo constrói como educador fundamenta-se num equilíbrio único entre os atributos pessoais e a trajetória profissional construídos com o tempo (NÓVOA, 2007).

Os saberes docentes e da prática pedagógica ultrapassam qualquer compreensão de ensino ou processo de formação profissional, pois a identidade docente e a própria profissão esclarecem aspectos pontuais dos seus atores, que podem ser representados por um conjunto de qualidades e de habilidades que sustentam o trabalho executado, designando-se conhecimento e por fim saber (BENITES, 2007).

Formação Inicial e Continuada

A formação inicial do professor consiste em um período distinto para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, de conhecimentos e de condições que são fundamentais para o desempenho de suas atividades (LIBÂNEO, 2001). Essa formação, que confere titulação ao concluir um determinado curso de graduação, visa proporcionar ao futuro professor as condições para

seu início na profissão. Por conta disso, precisa ser consistente para possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos aprendidos nessa fase e a prática cotidiana da escola.

Cabe salientar que, na educação profissional, as licenciaturas têm sido indicadas como espaços distintos e fundamentais na formação docente inicial por diversos fatores, especialmente, os relacionados ao desenvolvimento de pedagogias atreladas às particularidades da educação profissional, às trocas de experiências, ao desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente e ao fortalecimento da interação entre ensino-pesquisa-extensão (MACHADO, 2008).

Na reflexão sobre a formação do docente como um processo histórico e ontológico, entende-se que essa constitui uma identidade específica para a sua profissão, a qual deve ter um compromisso de ação e reflexão da realidade em sua práxis. Para qualquer profissão há um comprometimento, portanto:

[...] seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (FREIRE, 1983, p. 21).

Nesse sentido, a formação do docente é um processo contínuo que tem início na graduação e se estende por toda a atuação profissional. Também pode ser representada como a preparação do profissional para exercer a sua profissão em resposta às demandas sociais.

A formação continuada tem como ênfase o professor no desenvolvimento de sua práxis e apresenta como principal função auxiliá-lo a desenvolver e modificar, de modo crítico, a própria prática. As alterações ocorrem, conforme Perrenoud (2002), com base na reflexão sistemática do próprio fazer pedagógico, entendendo-o e modificando-o sucessivamente. Tal formação é proporcionada por instituições de ensino, por meio de cursos de aperfeiçoamento e de Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Também são possibilidades de formação a participação em eventos como simpósios, congressos, seminários e cursos oferecidos pelas próprias secretarias de educação.

Nesse contexto, a formação continuada se desenvolve como um processo favorável à prática reflexiva, que associa o cotidiano e os saberes resultantes da experiência docente (CARVALHO, 2006). A continuidade da formação profissional deve ser um processo permanente de desenvolvimento profissional e pode ser vista como proposta mais ampla, na qual o indivíduo, produzindo a si, também se produz em interação com o coletivo (FREITAS, 2002).

Nóvoa (2004) indica três elementos considerados como fundamentais no processo de formação contínua de docente: desenvolver a pessoa e a sua experiência, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos. A reflexão do autor consiste na perspectiva do professor como profissional atuante que reflete sua prática, considerando a profissão docente como um processo de constituição permanente.

Contudo, o processo de ensino-aprendizagem abrange um contexto complexo, uma vez que ele consiste em um fenômeno social configurado por múltiplos fatores. Nessa perspectiva, Imbernón (2009) propõe também, além da necessidade de formação continuada do professor, um repensar constantemente no processo dessa formação. Diante das rápidas transformações no contexto das produções econômicas e das inovações científicas e tecnológicas, a formação continuada docente precisa compreender os fenômenos em sua totalidade, contemplar mudanças nas concepções e nas práticas educativas, as quais possibilitem reflexão para a resolução de problemáticas sociais (IMBERNÓN, 2009).

A formação contínua inclui-se na ação formativa concretizada no desenvolvimento da docência, já que se observa que a formação inicial e a contínua se vinculam ao longo do percurso pessoal e profissional, por meio da ação e do desenvolvimento de saberes na experiência, constituindo-se um perfil identitário assumido pelo profissional como professor (PAIVA, 2012).

No Brasil, conforme alguns estudos (MACHADO, 2008; MACIEIRA, 2009; GARIGLIO, BURNIER, 2012), a ausência de concepções teóricas fundamentadas e de políticas públicas que não excluam os brasileiros do protagonismo econômico, por mais competentes que sejam nossos técnicos, engenheiros e professores, tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional. Por conta disso, há uma cultura disseminada sobre o fato de que para ser professor de disciplinas

ou áreas tecnológicas, o conhecimento dos conteúdos específicos se sobrepõe aos conhecimentos da formação pedagógica (MACIEIRA, 2009; FERREIRA, 2010). Em contrapartida, há uma carência de pessoal docente qualificado. Esse dado apresenta-se como um dos pontos cruciais na expansão da educação profissional no país, uma vez que esta que requer o provimento de quadros de pessoal docente com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho (MACHADO, 2008).

Nesse sentido, os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo para a educação profissional em nível médio (Resolução nº 2/97/CNE) incluem a formação de professores diplomados em cursos superiores (relacionados à habilitação pretendida), concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalente à licenciatura plena (MACHADO, 2008). Caracterizando-se, também como formação continuada. A partir do exposto, apresenta-se uma breve contextualização do Programa Especial de Formação de Docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia,

Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional do IFRS Campus Sertão

As políticas educacionais têm destacado a formação docente como referencial para o aperfeiçoamento do processo escolar em todos os níveis (MAUÉS, 2003). No caso da Educação Profissional isso é particularmente pertinente, visto ser um campo de trabalho que, pelas condições históricas de sua constituição, muitas vezes assumidos por leigos ou bacharéis, em uma visão de formação que prioriza somente a práxis. Constata-se um grande número de docentes sem licenciatura atuando na Educação Profissional no país. A necessidade de professores habilitados gera a urgência de cursos de curta duração e de qualificar a qualificação dos professores. Assim, esforços têm sido feitos para garantir a formação docente adequada a todos que atuam na área, de forma a mediar transformações em suas práticas pedagógicas. Uma das formas de facilitar esta formação é o Programa Especial de Formação de Docentes para a Educação Profissional, normatizado pela Resolução 02/1997 e 09/2012 do Ministério da Educação.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus Sertão*, o Programa Especial de Formação de Professores foi autorizado no ano de 2010. O turno de funcionamento é em regime especial, com aulas nas sextas-feiras no turno noturno e sábados nos turnos matutino e vespertino. O ingresso para o curso é anual, sendo ofertadas 40 vagas. O curso já habilitou quatro turmas e atualmente o frequentam duas turmas que totalizam 60 alunos oriundos das mais variadas cidades do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Quanto à área de formação inicial, 45% são das ciências sociais, 36% das engenharias, 12% das ciências humanas e 9% das ciências da saúde.

Conforme o PPC (2010) pretende-se com o Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional formar egressos capazes de articular diversos conhecimentos, avaliando-os criticamente a partir de teorias consistentes de modo a reelaborá-los. A postura como docente de educação profissional se define por valorizar a diversidade cultural e as manifestações da identidade de cada grupo social, assim como garantir condições de acesso para a internalização do conhecimento já sistematizado pela humanidade.

Para tentar dar conta desse perfil proposto, o curso tem estrutura curricular que totaliza 1004 horas, organizada nos núcleos definidos pela Resolução CNE nº 2, de 26 de junho de 1997, ou seja, contextual, estrutural e integrador, no intuito de propiciar a integração de conhecimentos e habilidades imprescindíveis para a formação pedagógica.

A parte prática do Programa ocorre pelo estágio supervisionado que totaliza 400h, distribuídas em cinco etapas: I - Elaboração da análise de conjuntura - 60 horas; II - Realização de observação numa instituição de ensino - 80 horas; III - Elaboração do Planejamento de Estágio de docência - 100 horas; IV - Realização das atividades de docência - 140 horas; V - Preparação e apresentação do trabalho em seminário de socialização - 20 horas. O concluinte do programa especial recebe certificado e registro profissionais equivalentes à licenciatura plena, conforme o artigo 10º da Resolução CNE nº 2, de 26 de junho de 1997.

Dessa forma, a constituição da profissão docente do professor de educação profissional é o objeto do presente estudo, o qual propõe a problematização com os alunos do curso do Programa Especial de Formação Pedagógica de

Docentes para a Educação Básica e Profissional, do IFRS *Campus* Sertão, a partir da seguinte questão: como está se constituindo a identidade docente na formação de professores na educação profissional?

Delineamento Metodológico

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa “[...] engloba correntes humanistas e interpretativas, objetivando estudar os significados e as ações humanas na vida social e educacional” (ENGERS, 1994, p. 65). Como abordagem de análise, optou-se pelo estudo de caso, já que se identifica com o problema em questão, porque interpreta o contexto e retrata a realidade de modo completo (YIN, 2001). Assim, propôs-se analisar como está se constituindo a identidade da profissão docente na formação de professores da Educação.

Tomando-se por base as abordagens desta pesquisa, optou-se pela seleção intencional de sujeitos para a coleta de dados da mesma, contemplando os discentes participantes do Programa de Formação de Professores para a Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Sertão. Quanto à coleta de dados, foram empregados dois métodos distintos de levantamentos considerando a revisão da literatura: entrevistas semiestruturadas e questionário semiestruturado, contendo perguntas fechadas (dicotômicas e de múltiplas escolhas), semiabertas e abertas. Assim, o presente estudo também pode ser caracterizado como multimétodos, uma vez que emprega duas técnicas distintas com vistas a esclarecer um mesmo questionamento de pesquisa (BREWER; HUNTER, 2006). O destaque para o desenvolvimento de um estudo multimétodos consiste no fato de que a tendência dos resultados encontrados, por meio do uso de métodos distintos, confere maior credibilidade à pesquisa (BREWER; HUNTER, 2006).

Quanto ao primeiro método de coleta de dados, realizaram-se seis entrevistas com participantes já formados e em formação do programa de formação em estudo, seguindo um guia de discussões a ser utilizado como embasamento para a realização das entrevistas, as quais foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Em relação ao segundo método de dados, os questionários foram disponibilizados em ambiente web, com preenchimento on-line, sendo enviado para o endereço de todos os discentes participantes do programa de formação em estudo. Por meio dos instrumentos de coletas, buscaram-se informações

que abrangem: a formação acadêmica, a atuação profissional, a relação de identificação com o exercício da docência (mesmo não tendo formação inicial para o exercício da mesma), a importância do exercício da docência na vida profissional, e a construção da identidade docente em profissionais liberais de áreas diversas, que atuam na Educação Profissional. Para análise dos dados obtidos, empregou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2006) que, por sua vez, teve por objetivo identificar os atributos que mais influenciam, na percepção dos participantes na construção da sua identidade docente.

Discussão dos Resultados

A análise dos resultados fundamenta-se na participação de 48 respondentes: sendo seis, por meio de entrevista semiestruturada e 42, por meio de questionários. O perfil dos respondentes compõe-se por graduados bacharéis (67%), seguidos de licenciados (18%) e também por tecnólogos (15%), com formação acadêmica nas respectivas áreas de Agronomia, Administração, Gestão Ambiental, Ciências Contábeis, Direito, Ciências Econômicas, Ciências Jurídicas e Sociais, Gestão da Produção Industrial, Agronegócio, Enfermagem, Ciência da Computação, Engenharia Mecânica, Engenharia Agrícola, Secretário Executivo, Turismo, Letras, Medicina Veterinária, Marketing, Nutrição, Química Industrial e Zootecnia. Tais indicações reforçam a importância da reflexão articulada entre a teoria e prática e a abordagem sobre os diversos saberes construídos nas relações sociais que se estabelecem a partir dessa articulação (MOCKLER, 2011).

No intuito de desvelar a existência da relação entre a profissão principal e o exercício da docência, observa-se que 31,25 % dos sujeitos pesquisados têm a docência como a principal atividade profissional e fonte de renda; 18,75 % têm a docência como atividade profissional alternativa e renda complementar e, 50 % pretendem atuar na docência, porque se identificam com esta atividade profissional. O estudo sinaliza ainda que o desenvolvimento da atividade docente perpassa por diferentes caminhos, entretanto, alguns fatores apresentam-se significativamente marcantes nesse processo como: experiências em atividades acadêmicas e extracurriculares, especialmente, as relacionadas ao envolvimento dos sujeitos pesquisados em projeto de pesquisa, de extensão ou de ensino e

em atividades de natureza cultural ou esportiva, como elementos importantes no desenvolvimento do vínculo com a atividade docente.

Igualmente, observa-se a existência de vínculos entre as vivências (pessoais e profissionais), em períodos anteriores ao exercício da docência e ao desenvolvimento da mesma, na construção da identidade profissional (DUBAR, 2005; TARDIF, 2006), as quais podem ser observadas nos registros dos respondentes descritos na Tabela 3. Essas ligações evidenciam que as primeiras ações docentes desses sujeitos fundamentaram-se também nos saberes originados durante o desenvolvimento escolar (período anterior à prática docente) e nos saberes contemplados nos programas escolares e nos livros didáticos (TARDIF, 2006).

Outro fator visualizado consiste na relação entre o processo de aprender e de ensinar, visivelmente entrelaçados na trajetória profissional dos sujeitos pesquisados. Conforme Freire (2006), o processo de ensinar e de aprender são elementos indissociáveis, já que um processo (de ensino) não se desenvolve sem o outro (de aprendizagem). Nessa perspectiva, o professor se desenvolve na sua prática, cada vez que se reconhece como aluno “aprendendo, ao ensinar”, ainda que seu processo de aprendizagem não ocorra no mesmo contexto. Tal relação expressa aspectos da aprendizagem como um processo de construção histórica e social, que fundamenta a atividade educativa e contribui na constituição da profissão docente.

Em se tratando da identificação com a atividade docente, verificaram-se, nas unidades de registros, elementos que reforçam as experiências acadêmicas e profissionais como constitutivo da profissão docente: “[...] *durante meus estudos e minha vida profissional, sempre procurei ajudar meus colegas a aprender algo novo sobre a profissão, e fazia isso com muita facilidade e dedicação*” (A); “[...] *a identificação parte do princípio da troca, da socialização que desenvolvi nas minhas experiências profissionais e oportunidade de ajudar as pessoas a serem melhores, tanto como profissionais quanto como melhores seres humanos*” (B); “[...] *por gostar de trabalhar com pessoas, gostar de ensinar e de aprender. Também pela oportunidade de compartilhar ideias, ideais e satisfação com as atividades desenvolvidas*” (C); “[...] *quando comecei a me envolver diretamente com as situações cotidianas na área acabei tendo uma grande afinidade*” (D); “[...] *tenho gosto pelos estudos e por entender que a educação é uma nobre função*

social, para a qual, há muito tempo, tenho dedicação, respeito e afeição; tive professores a nível médio que me instigaram o conhecimento e, na graduação, vi que era exatamente a área que gostaria de exercer” (E); “Acredito que pessoas que exercem a profissão que amam, podem fazer outras pessoas também amarem, então decidi ir para a docência para estimular outras pessoas” (F).

Cabe salientar que, mesmo que o exercício da docência não tenha sido uma atividade profissional planejada (no início da vivência profissional dos sujeitos pesquisados), verificam-se escolhas relevantes durante o percurso profissional, que fazem com que esses sujeitos se percebam nesse novo papel, o de professor, conforme apresentado nas respostas: “[...] me sinto um Professor comprometido com a prática pedagógica; com o pensar e o agir das ações do dia a dia, desempenhando um papel importante para a sociedade e constantemente desafiado na busca por conhecimento” (A); “[...] percebo que a prática pedagógica a cada dia precisa um grande renovar, compromisso, dedicação e acima de tudo paciência e amor” (B); “É maravilhoso, me sinto responsável pela construção do conhecimento dos alunos e feliz com a relação ensino-aprendizagem ... me sinto um motivador, gosto de ser professor, de ver que um alunos aprenderam e realmente compreenderam algo que levarão para a vida toda. Estou aprendendo muito ao ensinar” (C); “[...] me realizo pessoalmente contribuindo no desenvolvimento do conhecimento que pode proporcionar novas oportunidades de trabalho para as pessoas e realizar sonhos de uma vida melhor para si e seus familiares” (D); “[...] responsável por contribuir na formação de alunos crítico-reflexivos que transformem a sociedade de acordo com a sua realidade social [...] me sinto gratificado quando percebo que pude ajudar no desenvolvimento de um indivíduo, tanto no aspecto intelectual, quanto com relação as metas profissional” (E); “[...] um facilitador, uma pessoa que agrega e contribui com o desenvolvimento de novos conhecimentos teórico e prático, através de diversos métodos pedagógicos. Também, me sinto feliz por estar realizando um trabalho diferenciado que contribui na vida de muitas pessoas” (F); “Dentro da minha área de atuação me sinto muito à vontade, pois sei que posso colaborar na formação destes futuros profissionais e também aprendo muito com o exercício da docência” (G); “[...] colaborar na formação destes futuros profissionais e, também, aprendo muito com o exercício da docência, pois é preciso estimular

aquilo que nos comove, que nos faz amar o que fazemos e ser fonte de inspiração, é maravilhoso” (H).

De acordo com Tardif (2006), o reconhecimento na atuação docente também gera novo sentido para a própria existência do professor, a qual vai sendo desenvolvida, caracterizada e, aos poucos, constituída. O estudo demonstra também diversos tipos de interações que compõem o contexto pedagógico professor/aluno, professor/professor e professor/conhecimento, as quais exigem dos profissionais da educação o desenvolvimento de habilidades nesse processo, gerando sentimentos e possibilidades na atuação docente (TARDIF, 2002). Assim, a constituição da identidade profissional também tem se manifestado pela construção do significado que cada professor atribui a sua atividade docente no contexto pedagógico, baseada nos valores individuais e nas trajetórias pessoal e profissional, tendo por base a rede de relações que se estabelece (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2006).

A formação docente - tanto inicial quanto continuada - pode ser caracterizada nesse estudo pelo Programa de Formação de Professores para a Educação Profissional do IFRS – *Campus* Sertão - tem sua importância reforçada nas indicações unânimes dos sujeitos pesquisados nesse estudo. Todos os respondentes apontam o referido curso como fundamental para a concepção e para o desenvolvimento das ações e das práticas pedagógicas, conforme indicado por diversos pesquisadores (LIBÂNEO, 2001; PIMENTA, 2002; NOVOA, 2007; FREIRE, 2006, CARVALHO, 2006).

Igualmente, como pode ser verificado em alguns registros de falas e de respostas descritas anteriormente, percebe-se que o Programa de Formação de Professores para a Educação Profissional do IFRS – *Campus* Sertão tem contribuído no estímulo às reflexões pertinentes a educação profissional, bem como no pensar sobre as especificidades e demandas e desafios que tem contornado as discussões no âmbito da educação profissional contemporânea (MACHADO; KUENZER, 2010). Entre os elementos que mais estimularam a busca pela formação continuada para o exercício da docência, percebe-se destaque para um fator importante relacionado à essência da atividade docente: interesse ou vontade de aprender (FREIRE, 2006), como pode ser observado nas falas: *“O fator que mais me estimula na área da educação é gosto pela educação, valorizo muito o ato de estudar e contribuir em prol da formação de profissionais*

estudantes aptos para o mundo do trabalho e também com uma visão ampla de mundo, poder de reflexão” (A); “[...] o que mais me impulsiona é a vontade de Aprender. Gosto de aprender e gosto de ensinar” (B); “Sede de conhecimento [...] o interesse em aprimorar conhecimentos em uma área diferente da área de atuação” (C); “[...] busco melhorar e ampliar as formas e as maneiras de trabalhar com pessoas. Também busco o conhecimento e o preparo para desempenhar a docência” (D); “Gosto pelo conhecimento nessa área. A importância da mesma no mundo. Também, por minha formação na pesquisa e pela realização pessoal de ensinar o próximo [...] tenho amor ao ensinar e gosto de aprender” (E); “O principal fator foi a possibilidade de contribuir na transformação das pessoas ao me redor e aprender com elas. Relacionando temáticas como turismo, comportamento e realidade sociais” (F); “Necessidade de entender mais sobre esta profissão. Meios melhores e mais eficazes para ensinar e um melhor entendimento do aluno nos conteúdos explanados em aula” (G); “Novos conhecimentos, o interesse pela área da educação por conviver com pessoas da área... Interesse, Conhecimento e Prática pedagógica” (H); “Mostrar aos alunos que aquilo que as pessoas julgam difícil, chato é uma questão de como se vê, fazendo das aulas uma realidade do aluno” (I); “Reconhecimento e descobertas do potencial a ser sempre desafiado... também a identificação com o ambiente escolar e a empatia com os alunos” (J); “Fazer parte dessa política de levar conhecimento e qualificação para nossos jovens terem uma nova perspectiva de vida no exercício da cidadania” (L); “Esse retorno dos alunos em te admirarem e te usarem como um norte” (M); “Paixão Antiga deixada pra traz [...] acho que a docência é a mais nobre das profissões, sem professor não haveria outras profissões” (N); “Interesse em aprender novos conhecimentos, em conhecer as práticas pedagógicas e vontade de ensinar o que sei” (O); “Interesse no conhecimento das práticas pedagógicas [...] uma oportunidade de trabalho e a satisfação” (P).

Diante dos dados analisados, constata-se que, a maioria dos discentes que ainda não exerce a atividade docente tem a intenção de ser professor e, por isso, está fazendo a formação pedagógica para a Educação Profissional. Conforme depoimentos dos alunos, o Programa de docência auxilia no processo de identificação docente. Os trechos selecionados sobre os elementos que mais estimularam a busca pela formação continuada para o exercício da docência

procuram indicar a escolha feita pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes e como esse contribui no processo de identificação docente.

A identidade profissional docente está imbricada à cultura docente, em que o professor da educação profissional atua como responsável pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional, compondo sua identidade profissional, com base nas suas experiências sociais, familiares e escolares, por meio de suas representações (crenças, valores pessoais, afetividade e emoção), sendo sujeito ativo de sua própria prática, delinea a partir de sua vivência, de sua história de vida, desde os saberes enraizados em sua experiência do ofício da docência (PAIVA, 2012). Assim, a constituição da identidade docente pode ser entendida como produto de distintas socializações, representando um processo incompleto caracterizado por contínuas transformações (DUBAR, 2005).

A identidade ao estar entrelaçada na experiência compõe cada indivíduo como uma pessoa singular. Entende-se, pelos relatos e respostas, que a constituição do docente a partir do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional do IFRS – *Campus Sertão* promove a apropriação de elementos significativos do conhecimento, de modo que contribui para a formação e reflexão das questões profissionais de forma mais elaborada. Os sujeitos pesquisados demonstraram que passaram a se valorizar como professores reflexivos (PERRENOUD, 2002; NÓVOA, 2007; CARVALHO, 2006), que não pensam somente na técnica, mas como um ser professor em um processo contínuo de formação. Entende-se ainda que a formação é uma autoformação, uma vez que os futuros e/ou docente reelaboram saberes em confronto com suas experiências vivenciadas em contextos escolares como docentes sem a licenciatura ou mesmo enquanto alunos. É uma constante reflexão na e sobre a prática.

Considerações Finais

A presente pesquisa buscou compreender como os professores da educação profissional estão construindo sua identidade docente na formação de professores para a Educação em Ciências. Analisando como o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do IFRS – *Campus Sertão* promove a profissionalização docente, buscou-se conhecer elementos e aspectos desta relação como: a identificação profissional existente em alunos que não tiveram

a formação inicial para o exercício da docência com a profissão docente; a relevância da atividade exercida; os sujeitos desse processo; e elementos que contribuem para a construção da identidade docente em profissionais liberais de diversas áreas atuantes na Educação Profissional.

Nesse contexto, conclui-se que a formação do ser professor (a) está atrelada ao desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, o qual se compõe de elementos subjetivos e objetivos; que a formação docente tem sido construída historicamente baseada em uma racionalidade técnica e com características de uma educação voltada às demandas do mercado; que os alunos que integram o Programa de Formação de Docentes do IFRS *Campus* Sertão, em sua maioria tem a docência como atividade profissional principal e/ou complementar; outra parcela tem a pretensão de atuar na docência pela carreira profissional e se identificam com a atividade profissional. Identifica-se ainda que a formação docente enquanto processo histórico e ontocriativo constitui uma identidade específica para a sua profissão, com o compromisso de ação e reflexão da realidade em sua prática; não há como se pensar a docência ancorada apenas na técnica do trabalho, transmissão conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados, mas compreendê-la enquanto uma ação complexa que requer o saber fazer, estando atrelada a um projeto para a formação humana.

A formação docente implica em uma prática pedagógica significativa perpassada pela reflexão que, articulando teoria e prática e pensando questões acerca da cultura, do mundo do trabalho e dos saberes constituídos nas relações sociais que se estabelecem a partir dessa articulação, de modo a construir a autonomia, emancipação e criatividade destes alunos.



INTERATIVIDADE: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/index>

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schon e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) **Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão**. Porto: Porto Ed., 1996.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L; et al. (Org.). Formando professores profissionais: **Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e prática pedagógica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BREWER, J.; HUNTER, A. **Foundations of multimethod research**. Thousand Oaks: Sage, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, Brasília, DF, 21 de set, 2012.

_____. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 02, de 16 de junho de 1997**. Dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jul. 1997. Seção 1, p. 14927.

CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos.

In: ANDRÉ, M. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Afonso, 2005.

ENGERS, Maria Emília Amaral (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FERREIRA, A. R. O. **Os professores da educação profissional: sujeitos (re) inventados pela docência**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 15ª. ed. 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Revista Educação e Sociedade, vol.23, n. 80, set. 2002.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO; A. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa. v. 31 n.1, São Paulo jan./mar, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 12 maio 2014.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. **Saberes da docência na educação profissional e tecnológica**: um estudo sobre o olhar dos professores. Educ. rev. [online]. 2012, vol.28, n.1, p. 211-236.

GONÇALVES, L. A. O. **Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.22, n.2, p.43-71, jul./dez. 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

YIN, Roberto. **Estudo de caso**: Planejamento e Métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

KAUFMANN, J. C. **A invenção de si**: uma teoria de identidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Simpósio Educação superior em debate**. Inep/MEC. Brasília, v.8, p.19-40, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 62-71.

MACIEIRA, D. S. **Limites e possibilidades da formação inicial de professores da educação profissional através do programa especial de formação pedagógica de docentes, segundo as representações de seus egressos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MACHADO, L. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**.

Brasília, v.1, n.1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2008.

MAUÉS, O. C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência**: professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 30 de maio de 2014>.

MOCKLER, N. **Beyond ‘what works’**: understanding teacher identity as a practical and political tool. Teachers and Teaching: Theory and Practice, v.17, n.5, p.517-528, oct. 2011.

MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. v. 2. Brasília: Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (orgs.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2007.

PACHECO, J. A.; FLORES, Maria A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

PAIVA, C; M. F. A Identidade Docente Na Educação Profissional: Como Se Forma O Professor. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, UNICAMP: Campinas, 2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

PIMENTA, S. G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. “Formação de professores: saberes e identidade”. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

SILVA, T. G. **O processo de constituição da identidade docente**: vozes de professoras alfabetizadoras. 2007.152. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

SILVA, F. L. G. R. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina**: desafios para a sua formação. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA NETO, S. A formação inicial e continuidade de professores: os saberes da profissão. In: **Encontro Nacional de educação, cultura e escola**. Vargem Grande Paulista, 2002.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docente e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TORRES, R. M. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC São Paulo, 1998.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, vol.01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

3.2

TRAVESSIAS ENTRE ARTE E SAÚDE MENTAL COLETIVA: PISTAS DE UMA EDUCAÇÃO NÔMADE EM PROCESSO

Carolina Demaman Pommer⁹⁹

Introdução

A partir de narrativas sobre a formação profissional da autora, este Artigo tem o objetivo de questionar as fronteiras entre as diferentes formações profissionais que frequentemente estratificam a busca pelo conhecimento. A partir da metáfora da viagem, os conceitos de Nomadismo Psíquico e *Work in Process* são levados na bagagem, como forma de borrar tais fronteiras, na aposta por uma educação nômade.

Quando escolhemos uma formação profissional, não é raro termos a impressão de que a escolha feita se assemelhe a uma identidade a ser carregada durante toda a vida, como uma espécie de passaporte que adquirimos em uma viagem com destino preciso. Se esta formulação apressada fosse verdadeira, todos os profissionais que escolhem serem médicos seriam iguais e assim também os engenheiros, os professores, os músicos, etc. No entanto, sabemos que cada profissional, pode, de acordo com múltiplas vivências, construir processos singulares de conhecimento que não resultarão necessariamente em mapas fechados para viajar pelo mundo profissional.

As especificidades da área de saber/ atuar profissionalmente não garantem a certeza dos caminhos, ainda que a produção capitalista que tenta predizer os modos de viver e tente nos convencer de que é a partir das identidades

⁹⁹ Formada em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008), Especialista em Saúde Mental Coletiva pela Escola de Saúde Pública (2010), Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). Atriz.

profissionais que teremos sucesso, seja lá o que isso queira dizer, nem sempre isso ocorre de modo linear.

Pista: A produção de conhecimento no processo formativo da área profissional escolhida pode ser entendida como a bagagem que levamos, enquanto que, o caminho percorrido na atuação profissional, que também é um processo formativo, pode ser compreendido como uma viagem por um mapa aberto, em que múltiplos destinos podem ser visitados.

O ponto de interesse deste artigo é o de olhar para um processo de construção de conhecimento de artista que se lança às águas da Saúde Mental e, que assim, nomadiza aquilo que é específico da sua área profissional, bem como, provoca mudanças no campo em que se insere. A escolha por narrar em memórias não significa uma busca por linearidade ou identidade. A partir de um olhar que mescla o “ser estrangeira” com o “pertencer a”, visito a Reforma Psiquiátrica¹⁰⁰, localizando algumas experiências artísticas neste contexto. Tais experimentações, em um caminho de *per-formação*, encontram seu ponto de pico, atualmente, em um grupo de teatro chamado Nau da Liberdade¹⁰¹, do qual faço parte.

Por *per-formação* compreendo uma produção de caminhos de conhecimento em Saúde Mental Coletiva que possa contribuir com as ações no interior deste campo, mas também com vistas ao fora (*per*), através dos trajetos percorridos por quem vem de fora. Em que, ao mesmo tempo, navega por dentro das instituições totais, do aparelho de Estado, e se insere no contexto das “biopolíticas públicas”, também peregrina à margem das instituições, nos lados de *fora* da academia, , do teatro e até da Saúde Mental instituída. Afinal, é no espaço público das cidades que arte, saúde, política e produção de conhecimento estabelecem intercessões.

¹⁰⁰ A Reforma Psiquiátrica foi instituída no Rio Grande do Sul através da Lei 9.716 em 1992 e no Brasil em 2001 pela Lei 10.216. Seu objetivo é redirecionar o modelo de atenção em saúde aos que padecem de sofrimento psíquico criando Redes de Atenção Psicossocial (RAPS) de base territorial regionalizada, em substituição ao modelo manicomial, que se tinha até então. A partir daí, diversos tipos de serviços como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e os Serviços Residenciais Terapêuticos (SRTs) foram criados a fim de evitar internações desnecessárias que, ao invés de diminuir o sofrimento, aumentam a segregação social retirando a pessoa de seu convívio habitual.

¹⁰¹ O bando *Nau da Liberdade*¹⁰¹ surgiu a partir de uma residência artística com a companhia italiana de teatro *Accademia Della Follia*, que, entre fevereiro e maio de 2013, uniu atores-loucos do Brasil e da Itália na criação do espetáculo *Azul como Liberdade*. Fazem parte desta Nau, trabalhadores, estudantes (residentes) e diversos usuários da rede de Saúde Mental do RS, inclusive moradores do HPSP. Neste artigo não falarei deste grupo, pois o objetivo aqui é o de situar o processo formação profissional que me levou até a *Nau*.

A preparação da bagagem de artista nômade:

Quando ingressei no curso de graduação em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), havia começado a descoberta de diferentes linguagens teatrais; interessava-me pela história do teatro, mas pouco sabia da cena contemporânea e muito pouco sobre *performance*. Possuía algum interesse na educação, mas não me via como professora de teatro inserida no modelo de educação formal das escolas, pois, o desejo de tecer uma “identidade” de atriz, prevalecia.

Foi em 2006 que comecei a ser bolsista da ação de extensão Laboratório de Interpretação Teatral (LIT). Procurei essa ação porque me interessava aprender mais sobre teatro antropológico (BARBA, 1995), método que pesquisa do corpo do ator no nível pré-expressivo, com técnicas inspiradas em diversas culturas, em especial orientais, a fim de compor um corpo presente (dilatado) no processo criativo que é inerente ao trabalho do ator.

Ainda que estivesse voltada para minha pesquisa como atriz, logo no início do processo no LIT, me deparei com a experiência da docência, com uma turma de iniciantes de teatro, que me levou a questionar: Como se ensina a fazer teatro? Como se *aprende* a fazer teatro? Busquei, então, algumas pistas da educação em teatro e comecei, assim, a engatinhar na possibilidade de ser educadora. Comecei a perceber que a educação é um processo de troca, ao mesmo tempo em que eu aprendia, ensinava algo.

Em fins de 2007, busquei um estágio extracurricular em um projeto social no Morro Santana, na periferia de Porto Alegre. Lá, passei a trabalhar/aprender/criar com três turmas de crianças e adolescentes em conjunto com pedagogos, professores de educação física, assistente social, cozinheira, guarda e uma artista plástica que atuava como supervisora. Foi a primeira experiência de trabalho em equipe multiprofissional.

O que parecia levemente passageiro foi intenso. Surpreendentemente, me apaixonei pela possibilidade de construir junto com os alunos, novos olhares sobre o mundo, para além dos limites impostos pela pobreza – simbólica, afetiva, financeira - pelo não saber ensinar teatro, pela necessidade de conhecer em pouco tempo aqueles *corpos-territórios*. Aconteceu, na prática, a descoberta do teatro como base de Educação Popular, para além da profissão de atriz, e fora dos muros da faculdade, ou da zona central da cidade.

(...) penso que o que o professor transmite, então, **não é um saber**, mas um **aprender**, um **criar**. É como aprendiz, isto é, como criador (e não como sábio ou mestre), que o professor se transmite enquanto pensador. [...] O que este professor aprendiz/criador visa com seu ensino é autorizar e suscitar no aluno este aprendiz/criador, que evidentemente não será igual a sua pessoa e não falará nem das mesmas coisas, nem com o mesmo estilo, já que o que se produz desde esta posição é necessariamente singular, pois singulares são as marcas que conduzem esta produção e o estilo é exatamente esta singularidade encarnada. (ROLNICK, 1993, p. 12, grifos da autora).

Desta maneira, a inserção naquela comunidade, me ensinou que o que eu poderia trocar com os alunos era muito mais experiências de criação e de invenção de si e do mundo, do que conteúdos estagnados a serem “decorados” pelos atores-alunos. Além desta, outras descobertas aconteceram no Morro: o vínculo, a responsabilidade por este vínculo, e a “escuta” qualificada. Escuta que não se faz com os ouvidos às falas que nem sempre acontecem com palavras.

Certo dia, uma criança “conta” um abuso que sofreu, através de um desenho assustador. Converso com a coordenação do projeto pedindo um encaminhamento para algum profissional da área de psicologia, pois ainda que a criança tivesse endereçado a mim um pedido de ajuda, eu era apenas uma estagiária de teatro. Mas, não existiam psicólogos no quadro de funcionários daquele setor, então uma psicóloga de outro setor passou a me dar algumas orientações de como seguir acompanhando aquela criança.

Pouco tempo depois, ao me preparar para a seleção da Residência Integrada em Saúde (RIS)¹⁰², descobri que, intuitivamente, estávamos utilizando uma ferramenta semelhante ao Apoio Matricial na realização de um trabalho interdisciplinar. O Apoio Matricial é uma forma de organizar e ampliar a oferta de ações em saúde, que lança mão de saberes e práticas especializadas, sem que o usuário deixe de ser de responsabilidade de uma equipe de referência. É um arranjo organizacional de apoio a estas equipes de referência (geralmente da Atenção Básica em saúde), na confecção de Projetos Terapêuticos Singulares

¹⁰² A Residência Integrada em Saúde é uma modalidade de educação em serviço de caráter multiprofissional que visa formar profissionais qualificados para o Sistema Único de Saúde. Apenas no Rio Grande do Sul existem programas de RIS que aceitam profissionais com curso superior na área das Artes, já que, artistas, não fazem parte das 14 profissões que são consideradas da área da saúde.

(BRASIL, 2008)¹⁰³. Comecei também a me interessar pelo trabalho das assistentes sociais, realizando, em conjunto com elas, visitas domiciliares às casas das crianças em maior vulnerabilidade social atendidas pelo projeto. Percebi que minha inserção naquela comunidade, borrava as fronteiras da pretensão de identidade de artista, professora, ou, estagiária, criando desejo de continuar experimentando desafios, de sair da zona de conforto que significa pertencer a uma área profissional.

Pista: Borrar fronteiras é o princípio da desterritorialização. É criar linhas de fuga ao permitir-se experimentar novas identidades, sempre a serem inventadas e desconstruídas em um processo contínuo de produção de novas subjetividades.

No cotidiano do trabalho em saúde, a formação de origem (graduação), é constantemente desacomodada, pois ele exige atuações distintas de acordo com as situações singulares de cada vida que se cruza com a nossa. Esta hibridização profissional se dá através da relação com cada um dos profissionais com que trabalhamos e, principalmente, a partir do encontro com a diversidade de demandas dos usuários que acompanhamos. Na área de atuação da Saúde Coletiva, não é raro constatarmos que “estamos sendo” assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, entre outros, independentemente daquilo que os conselhos profissionais tentam formalizar como inerente a esta ou aquela profissão.

Concomitantemente ao estágio, realizo meu trabalho de conclusão de curso com o espetáculo Projeto 1: Desejo, baseado no texto “O Desejo Pego Pelo Rabo” de Pablo Picasso (2004). Neste processo de criação coletiva com os colegas do Departamento de Arte Dramática (DAD), aconteceu a formação do grupo *Barraquatro*¹⁰⁴. Neste grupo, procuramos investigar uma linguagem cênica, por meio da experimentação de métodos e conceitos de atuação e composição de cena.

¹⁰³ O Projeto Terapêutico Singular (PTS) é um conjunto de propostas de condutas terapêuticas articuladas, resultado da discussão coletiva de uma equipe interdisciplinar. Pode ser feito para grupos ou famílias e não só para indivíduos, busca a singularidade (a diferença) como elemento central de articulação, lembrando que os diagnósticos tendem a igualar os sujeitos e minimizar as diferenças: esquizofrênicos, diabéticos, etc. (BRASIL, 2008).

¹⁰⁴ O grupo Barraquatro inspira-se em técnicas corporais como *Viewpoints* (BOGART, 2005), Método Laban (LABAN, 1978) *Teatro Playground* (SILVEIRA, 2000) e elementos da dança teatro. O trabalho do grupo é calcado no estado de jogo e na relação entre o corpo do ator, as influências do tempo e do espaço nas variações deste corpo.

O resultado é uma cena assumidamente em processo, que brinca com linearidade do tempo, do espaço e da ação dramática; fragmenta a fábula da lógica textual através de uma dramaturgia-corpo; cria lógicas próprias, que terão significados únicos, de acordo com a leitura do público¹⁰⁵. O ator, aqui, não busca a construção personagens, é compreendido como um exibidor de signos que cria no exercício de conhecer, através da experimentação, seu instrumento de trabalho: o o *corpo-imagem*.

Na busca por pesquisadores que fundamentassem teoricamente este trabalho, encontro Renato Cohen (2006), que propõe o *Work in Process* – um procedimento de criação cênica que não se faz como *obra acabada*, mas como obra em processo, em ressonância com aqui e agora, com o devir, em que a incompletude passa a ser virtude expressiva. A obra em processo rompe, em alguns aspectos, com séculos de tradição artística ocidental, baseada na representação. Não rompe, talvez, com a própria noção de obra, mas entende o produto como algo em devir ou algo que “está sendo”.

Conceitualmente a expressão *work in process* carrega a noção de trabalho e processo: Como trabalho, tanto no termo original quanto na tradução acumulam-se dois momentos: um de obra acabada, como resultado, produto; e, outro do percurso, processo, obra em feitura. Como processo implica interatividade, permeação; risco, este último próprio de o processo não se fechar enquanto produto final. (COHEN, 2006, p. 20-21).

Mas, o que este processo de criação artística teria a ver com o a desterritorialização da identidade de artista? Para tentar responder esta pergunta, vamos à primeira viagem da artista-nômade!

De trem pela HospiciDade

Em 2009, recém-saída da faculdade de teatro, ingresso ingenuamente no trem que desembarcava no Hospital Psiquiátrico São Pedro (HPSP), por meio da RIS da Escola de Saúde Pública (ESP/RS). Buscava experiências novas para criar meu mosaico de saberes. Como sempre gostei de histórias de vida, o

¹⁰⁵ As teorias da recepção na cena teatral contemporânea entendem que a interpretação é feita pelo público, de acordo com suas próprias referências, seu material subjetivo. O trabalho de ator consiste em criar signos abertos que possuem significados para os artistas, mas que terão algum tipo de completude a partir dos significados dados por quem assiste/participa da obra.

campo da Saúde Mental parecia um lugar rico para uma experiência artística que interrogasse o lugar tradicional que se espera da arte e esperava contribuir com os processos de desinstitucionalização a partir do cuidado em território.

Mas a tal residência não era uma casa muito engraçada, e o hospital não garantia *hospitalidade*. Era uma RIS pós Reforma Psiquiátrica, em que praticamente morava-se no hospício, não para diminuir sua força de controle e o poder de docilização sobre os corpos, mas para ampliá-la. Uma Saúde Mental nada Coletiva, que se apresentava como especialidade profissional, com pouquíssima interlocução com a comunidade, com a atenção básica e com toda a rede de saúde.

Pista: quando se entrava como “paciente” em um Hospital Psiquiátrico, as roupas e outros pertences pessoais eram confiscados, os cabelos cortados e passava-se a vestir roupas timbradas. Demorei a notar que este processo de despersonalização não acontece apenas com os usuários-pacientes, mas também com os trabalhadores-pacientes, e também com os estudantes-pacientes. Houvesse paciência para seguir os fluxos!

Falava-se muito sobre interdisciplinaridade e essa possibilidade de aprender a partir da troca com os colegas de outras áreas de saber profissional me atraía. Passei a trabalhar/aprender/criar em conjunto com psicólogos, professores de educação física, assistentes sociais, cozinheiras, enfermeiras, terapeutas ocupacionais, psiquiatras, guardas, artistas plásticos. Em geral, psicólogos eram meus preceptores. Aos poucos, entre pedidos constantes para me entregar à insensibilidade, comecei me dar conta que talvez tivesse descido na estação errada, na hora errada.

Percebi que o fato de pessoas de profissões diferentes trabalharem juntas não significava uma produção interdisciplinar, quanto menos entre-disciplinar (CECCIM, 2004), pois prevaleciam identidades profissionais, ao invés de coletivos organizados de produção em saúde, como propõe este autor. Havia poucas trocas, ou mesclas entre os saberes profissionais, como se cada um tivesse a sua função estabelecida por um código de ações da profissão. Ao mesmo tempo, eu também tinha a minha profissão e não sabia muito bem como me mover dentro do contexto da doença mental.

Atuação, até então, era uma palavra comum da minha profissão, conquistada com um trabalho intenso de pesquisa física e teórica e que servia para ser posta em cena, ou seja, no contexto de uma criação artística em teatro. No espaço hospitalar psiquiátrico, entre prontuários, salas de observação e enfermarias, atuar ou “apresentar uma conduta atuante”, significa que o sujeito em questão está fazendo algo inadequado. Ou seja, que está vivendo como real algo que não é, ou expressando em ato (físico, corporal), aquilo que “não conseguia expressar em palavras”. “Fulano está atuando sexualmente com Sicrano”, “Isto é atuação, ele está te manipulando...”.

O corpo do interno era considerado perigoso, objeto de estudo porque suas ações, consideradas anormais. Nossa função, enquanto profissionais da saúde mental, era a de tentar trazê-los à normalidade. Eu, que vinha estudando o corpo como instrumento de trabalho de atriz, sabia muito bem de seu potencial de periculosidade (porque criar é variar e isto é perigoso, principalmente em um contexto em que se busca a normatividade). Mas nunca havia me deparado com este olhar meticulosamente treinado para encontrar o desvio, o anormal, o perigo em potencial como tentaram me ensinar por lá.

Sim, atuar é perigoso! E o que fazer? Conter e medicar. *Terapeutizar* a vida, rotulando por sintoma qualquer movimento fora do mapa que prediz como a vida deve ser vivida. Aqui, uso o termo *terapeutizar* como forma de diminuir o grau de liberdade do sujeito, dentro da noção forjada de normalidade, que, para isso, se apoia em normas, protocolos e diagnósticos e, sobretudo, condutas morais. Entendo *terapeutizar* como contrário de um ato terapêutico que visa ampliar a autonomia, o grau de liberdade dos sujeitos e as ligações com a vida mesmo quando ela escapa.

Ao invés de culpar este ou aquele profissional, prefiro interrogar a formação que ele recebe, bem como, questionar o lugar do hospital psiquiátrico como lugar de formação profissional. Neste espaço, sentia-me uma estrangeira, aprendendo um idioma novo, em um país onde não via motivos para continuar morando. Tive aulas de neuropsicologia, psicopatologia, psicanálise, atenção à crise, grupoterapia, teoria cognitivo comportamental etc. Conhecimentos que não foram desnecessários, mas que, para o fim que se esperava utilizá-los, produziam uma sensação de falta. Em que consistia esta falta?

Talvez faltasse aos atores (os estudantes, os usuários, os trabalhadores) a possibilidade de poder propor a criação coletiva do espetáculo de suas vidas, pois, o que parecia, é que estavam lá como marionetes prontas para serem dirigidas em uma excruciante cena de repetições sem diferenças, sem uma postura crítica acerca de seus destinos, apenas cumprindo o terrível papel de heróis trágicos, anunciado pelos oráculos da medicina psiquiátrica: internações e reinternações sem a possibilidade de “externações”. A meu ver, faltavam-lhes atuações, mas como já disse as atuações ali eram sintomas que exigiam correções e esbatimentos.

Na experiência de problematização as faculdades – sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente. Por exemplo, quando alguém viaja a um país estrangeiro, as atividades mais cotidianas, como abrir uma torneira para lavar as mãos, tomar um café ou chegar a um destino desejado tornam-se problemáticas. Ao ser bruscamente transportado para um novo ambiente, os hábitos anteriores não servem e o viajante vive sucessivas experiências de problematização. Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente. Quando viajamos somos forçados a conviver com certa errância, a ‘perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado. (KASTRUP, 2001, p. 17)

Assumindo o olhar de estrangeira, passei a percorrer a errância de conduzir oficinas de “prevenção à recaída” em uma unidade de internação para desintoxicação em dependência química. No entanto, o tratamento comportamental que pediram que eu realizasse se opunha a minha prática de vida, de artista, de educadora. Senti a necessidade de buscar as minhas origens de aprendiz de teatro, transformando a técnica de “adestramento”¹⁰⁶ em oficinas calcadas em jogos teatrais (SPOLIN, 2001). Neste processo de invenção de vida, onde antes se representava a doença (e seu trágico destino pré-determinado), o jogo teatral foi utilizado como forma de aprendizagem, a partir da criação de novos signos, novos discursos, novas poéticas de existência para ressignificação

¹⁰⁶ O Role Play, técnica de dramatização utilizada no serviço a que me refiro, é citado por alguns autores cognitivo-comportamentalistas (a exemplo de Knapp, 2004) como técnica de adestramento dos “pacientes”.

não somente do uso problemático de drogas, mas de algumas práticas de si, entendendo a prática da criação como uma delas.

É durante este período de *residentedosaõpedro* que reencontrei a obra de Cohen (2006), agora através da *Cia Teatral Ueinzz*, coordenada por Peter Pal Pelbart. Tal Cia surgiu em 2007 em um hospital-dia (do qual se desvincula em 2011) e ganhou o mundo com a cena da loucura se consolidando como um grupo de teatro profissional. O grupo aposta na *esquizocenia*, termo cunhado pelo diretor teatral Sergio Penna, para designar esta interface teatro/loucura, em que a matéria prima é a subjetividade singular dos atores.

Pelbart afirma que Foucault forjou a noção de biopoder a fim de mapear um regime de poder que tem como objeto a vida, ou seja, o poder sobre a vida. Neste sentido, o capital se apropria da subjetividade e das formas de vida numa escala nunca vista e a subjetividade é ela mesma um capital biopolítico. Coube a Deleuze, no entanto, explicitar que, ao poder sobre a vida, deveria responder o poder da vida, na sua potência política de resistir e criar, de variar, de produzir formas de vida:

Não consigo deixar de pensar que é esta vida em cena, “vida por um triz”, que faz com que tantos espectadores chorem em meio às gargalhadas: a certeza de que são eles os mortos-vivos, que a vida verdadeira está do lado de lá do palco. Num contexto marcado pelo controle da vida (biopoder), as modalidades de resistência vital proliferam de maneiras as mais inusitadas. Uma delas consiste em pôr literalmente a vida em cena, não a vida nua e bruta, como diz Agamben, reduzida pelo poder ao estado de sobrevida, mas a vida em estado de variação, modos “menores” de viver que habitam nossos modos maiores e que no palco ganham visibilidade cênica, legitimidade estética e consistência existencial. (PELBART, 2014, p.62)

Algumas pessoas do teatro questionam o trabalho do *Ueinzz* pelo fato de os atores encontrarem-se “desorganizados” (psiquicamente) em cena. Para quem não trabalha com a arte da loucura, ou para quem necessita deixar os limites entre o normal e o patológico bem estabelecidos, é difícil perceber que, quando nos desafiamos a trabalhar com pessoas portadoras de sofrimento psíquico, é com isso, essa “desorganização” que contamos, inclusive enquanto material criativo.

Não há como esbater sintomas antes de entrar em cena, ou deixar o louco menos louco, mas há como acompanhá-lo em cena e antes e depois dela. Arrisco afirmar, alicerçada por Pelbart, que muitas vezes o que importa é o processo criativo, e as relações se estabelecem através dele. Afinal, assim como a criação teatral pode ser uma forma de organizar-se, seja pelas necessidades concretas da ação dramática do espetáculo, seja pela experiência de coletividade ou ainda pela produção de novas subjetividades, o momento da criação, também pode ser uma experiência “desorganizadora” para qualquer ator: louco ou não louco. Porém, isto não significa que aqueles considerados loucos não possam ou não devam fazer teatro, pelo contrário, é a partir da criação que estas dificuldades de elaboração podem, sutilmente, começar a deslizar.

Pista: A profundidade dos conteúdos acessados na criação passam por conflitos internos, externos, dificuldades de relação, de expressão, de compreensão do tempo do outro, por questões objetivas, concretas, subjetivas, físicas, racionais. Por histórias de vida e de morte.

O *Ueinzz*, ao utilizar como matéria para o processo criativo a subjetividade dos atores, produz características performáticas em sua linguagem. Fui até o Rio de Janeiro encontrá-los na “Ocupação *Ueinzz*”¹⁰⁷. Assisti à *performance* intitulada *Finnegans Ueinzz*. Conversei, ouvi, perguntei, discuti. Voltei com a certeza de que não precisava ser terapeuta para trabalhar com arte em Saúde Mental. Voltei à cena da *performance* e a experimentei no espaço do Hospital Psiquiátrico: recebi uma advertência por conduta inadequada.

A *performance*, diferentemente das linguagens teatrais baseadas na representação ou na interpretação de personagens brinca com a realidade e a simulação, apresentando, muitas vezes, rupturas ou questionamentos que desafiam normatividades comportamentais, racionalidades na forma de pensar, ver, expressar e conceber o mundo. Sobretudo, ao flertar com o real, a cena da *performance* é a cena do risco.

Arrisquei-me então a ficar impaciente e, enfim, problematizar a forma(ta) ção que estava recebendo. Procurei conhecer melhor a história política das RIS;

¹⁰⁷ A ocupação *Ueinzz* aconteceu em maio de 2010 no Sesc Copacabana na cidade do Rio de Janeiro. Contava com performances, vídeos, conferências e fórum de discussão com o grupo.

através de diversos encontros extramuros de hospital, passei a *criar/compor* uma formação que não se configurasse apenas em uma hipotética linha de fuga. Assim, iniciou-se outro destino possível, uma viagem que tinha como busca, desterritorializar a Saúde Mental.

Per-formação pela Rede de Atenção Psicossocial

No segundo ano de RIS, realizei estágio em um CAPS II¹⁰⁸, serviço de referência para a área central de Porto Alegre, conhecido como Cais Mental. Lá, em parceria com uma colega psicóloga, criamos um espaço intitulado *Território das Letras*. Inicialmente, a ideia é que fosse uma oficina aberta, acessada pelo desejo, diferente das outras oferecidas pelo serviço, cuja adesão se dava por indicação terapêutica do trabalhador ao usuário. À medida que nos propusemos compor este espaço em conjunto com os usuários e a equipe, ele resultou em um *Território de Passagem*, em que a experiência com a criação, com a cena cultural da cidade produzia atos terapêuticos, aberturas a novos processos de subjetivação.

Basicamente, o que fizemos, foi tentar desconstruir um formato de oficina terapêutica, que muitas vezes encerra o usuário dentro do serviço e que, não raro, adquire o sentido de ocupar o tempo ocioso de quem, pela condição de “paciente psiquiátrico” encontra-se fora do mercado de trabalho produtivista. Neste sentido, o Território esteve relacionado, em certo sentido, ao que Pelbart (2000), sustenta como trabalho *imaterial*, que, ao mesmo tempo em que mexe com a matéria, produz coisas imateriais, mexe com os afetos, com os *devires-femininos*, já que é criativo, não necessariamente de produtos.

O trabalho imaterial é trabalho afetivo no sentido de que seus produtos são intangíveis: um sentimento de tranquilidade, bem estar, satisfação, excitação, paixão – ou até mesmo a sensação de estar simplesmente conectado ou de pertencer a uma comunidade (Ibid, p. 36).

Diversos artistas convidados (músicos, artesãos, atores e até um homem-banda) contribuíram com o *Território* realizando apresentações, oficinas e

¹⁰⁸ Os CAPS foram criados oficialmente a partir da Portaria GM 224 de 1992, sendo definidos por esta como unidades de saúde locais, regionalizadas, que contam com uma população adstrita e que oferecem atendimento de cuidados intermediários entre o regime ambulatorial e a internação hospitalar por equipe multiprofissional (BRASIL, 1992). Das inúmeras e complexas funções realizadas pelos CAPS, estão incluídos os atendimentos individuais, a administração de medicação, a realização de oficinas terapêuticas e o matriciamento às equipes da atenção básica.

rodas de conversa. Acompanhá-vamos os usuários do serviço em outras oficinas, espetáculos, shows, galerias de arte; fazíamos saraus em diferentes pontos da cidade. Alguns passaram a necessitar menos do serviço de Saúde Mental e a se vincular a outras ações culturais pela cidade, abertos toda comunidade (pessoas com ou sem diagnósticos psiquiátricos).

Eis uma das maiores dificuldades dos serviços de saúde mental: envolver e estimular os sujeitos a outros encontros que não somente os que acontecem dentro dos serviços de saúde e em função da doença. Envolver-se no território, buscando produzir cidadania. O fato é que os encontros da vida do usuário não cabem dentro dos serviços de saúde; os serviços de saúde não conversam com a cidade, ou com os territórios que o sujeito percorre e os que pode percorrer se realmente for cidadão dela.

Pista: A realidade fragmentada dos serviços de saúde parece não combinar com os espaços de convívio social das comunidades. O principal motivo que leva isto a acontecer, talvez, seja a dificuldade em romper com o modelo manicomial de cuidado, já que os manicômios mentais microfascistas que carregamos todos nós prediz que loucos não são cidadãos iguais os não loucos, e que, por isso, não têm o mesmo direito a viver a cidade.

Para minha formação, a experiência do trabalho fora dos muros do hospital psiquiátrico foi um divisor de águas à medida que pude experimentar uma clínica da vida, a exemplo da clínica peripatética “praticada em movimento, fora do consultório, no dentro-fora dos consultórios, nos espaços e tempos traçados transbordando a psiquiatria, a psicanálise e as instituições de Saúde Mental” (LANCETTI, 2008, p. 20-21), em constante ampliação e reinvenção. Mais do que clínica, foi um espaço de circulação artística pela cidade em que as potências dos encontros com os usuários, com a equipe do serviço e com a própria cidade enquanto obra de arte em processo, inventavam *per-formação* da artista na área da Saúde Mental em oposição a uma clínica pretensamente ampliada¹⁰⁹, mas estanque.

¹⁰⁹ A Clínica Ampliada é uma importante ferramenta para pensarmos a intercessão entre as artes e o campo da Saúde Mental, pois ela busca se constituir como ponto de articulação e inclusão dos diferentes enfoques e disciplinas. Ela reconhece que, em um dado momento e situação singular, pode existir uma predominância, uma escolha, ou a emergência de um enfoque ou de um tema, sem que isso signifique a negação de outros enfoques e possibilidades de ação. (BRASIL, 2009). Sobretudo, é uma maneira de ampliar a humanização dos serviços de saúde, equilibrando o olhar sobre a doença com produção de vida, de acordo com os sentidos que vida tenha para o usuário, e ampliando as possibilidades de poder *vir* a ser, para além da doença.

A per-formação nômade como máquina de guerra

Assim, colocando a doença entre parênteses para criar artisticamente e para ser cidade, pude me despir das identidades profissionais de maneira consciente. A escolha em *nomadizar*, ao invés de manter-se em uma identidade profissional, vai ao encontro à proposta de desaparecer do lugar de poder como tática de uma máquina de guerra. Neste caso, o poder seria o do hospital psiquiátrico, do lugar de saber (artista, especialista em saúde mental, etc) e da identidade profissional que assegura este lugar de saber.

A noção de desaparecimento do poder é proposta por Hakim Bey (2011) em Zonas Autônomas Temporárias (TAZ). Um conceito fundamental para pensarmos a TAZ, é o de nomadismo psíquico, que ele toma emprestado de Deleuze e Guatarri (1997). Como uma tática, o nomadismo psíquico e a metáfora da máquina de guerra utilizada pelos autores, transmutação de um modo passivo de existência para um modo ativo, até mesmo violento. A máquina de guerra é a invenção dos nômades, por ser exterior ao aparelho de Estado e distinta da instituição militar. A existência nômade é que efetua as condições de aparecimento da máquina de guerra no espaço.

Fugir do lugar de poder, não significa “abandonar o barco”, muito menos descomprometer-se com a vida. É uma fuga de um modo de viver pelo qual não se pode deixar-se capturar. É uma fuga para que se possa enfrentar a forma que talvez seja a mais cruel do Estado, o governo dos homens. Esta fuga é, sobretudo, a ânsia pelo poder tida como desaparecimento.

Será possível que no momento em que já não existe, vencida pelo Estado, a máquina de guerra testemunhe ao máximo sua irrefutabilidade, enxa-meie em máquinas de pensar, de amar, de morrer, de criar, que dispõe de forças vivas ou revolucionárias suscetíveis de recolocar em questão o Estado triunfante? É no mesmo movimento que a máquina de guerra já está ultrapassada, condenada, apropriada, e que ela toma novas formas, se metamorfoseia, afirmando sua irredutibilidade, sua exterioridade: desenrolar esse meio de exterioridade pura que o homem de Estado ocidental, ou o pensador ocidental, não param de reduzir? (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 19).

Podemos pensar a partir destes autores que o nomadismo é a condição de desterritorialização, ou seja, de organização exterior ao Estado e seus meca-

nismos de vigilância, controle e captura. A máquina de guerra nômade surge então como uma resposta ao Estado, como outra possibilidade de organização, de criação, de existência. Em tempos em que a democracia foi capturada, pelo jogo do capitalismo, em que a identidade do profissional especialista parece servir bem a este jogo, a fuga deste território parece ser uma possibilidade de (r)existência.



INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/FXM4zG>

REFERÊNCIAS

ALICE, Tania. **Performance**. Ensaio desmontando os clássicos. Rio de Janeiro: Confraria dos Ventos, 2010.

AMARANTE, Paulo. **Archivos de Saúde Mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Nau Editora. 2003.

BARBA, Eugênio. **A Arte Secreta do Ator**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BEY, Hakim. **Zona Autônoma Temporária**. São Paulo: Editora Rizoma, 2011.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRASIL. **Clínica ampliada, equipe de referência e projeto terapêutico singular**. Textos Básicos de Saúde: Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei 10.216**. Brasília, DF de 6 de abril de 2001.

_____. **Portaria nº 224**. Brasília, 29 de janeiro de 1992.

_____. **Lei 8080**. Brasília, DF, 19 de setembro de 1990.

_____. **Lei 8142**. Brasília, DF, 28 de dezembro de 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo S.A., MESP, 1988.

CECCIM, Ricardo. Equipe de saúde: a perspectiva entre-disciplinar na produção dos atos terapêuticos. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo de. **Cuidado**: as fronteiras da integralidade. Rio de Janeiro: Hucitec, 2004. p. 259-278.

COHEN, Renato. **Work in Progress na cena contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DELEUZE, Gilles. Os Intercessores. **L'Autre Journal**, Entrevista a Antoine Dulare e Claire Parnet. Paris. 8 de outubro de 1985.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Editora 34. São Paulo. 1995. V. 1.

_____. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Editora 34. São Paulo. 1996. V.2

_____. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Editora 34. São Paulo. 1997. V.5.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Graal. 2010.

_____. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva: 2005.

KASTRUP, Virgínia. Arte, aprendizagem e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.6, n.1, p. 17-27, 2001.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LANCETTI, Antônio. **Clínica peripatética**. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. Saúde Mental nas entranhas da metrópole. In: JATENE, A.D.; LANCETTI, A.; MATTOS, S.A.F. **Saúde loucura: Saúde Mental e saúde família**. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 11-52.

LANDAU, Tina and BOGART, Anne. **The Viewpoints book: a practical guide to viewpoints and composition**. New York: Theatre Communications Group, 2005.

LEHMANN, Hans-Thies. **Le théâtre pós-dramatique**. Paris: L'Arche. 2002.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). **Pistas sobre o método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PELBART, Peter Pál. **Esquizocenia**. [Apostila] Link para acesso digital e download do texto a partir do Núcleo de Estudos da Subjetividade da PUCSP. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/Esquizocenia_peter%20pal%20pelbart.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2014.

PICASSO, Pablo. **O desejo pego pelo Rabo**. Porto Alegre: L&PM, 2004.

RIO GRANDE DO SUL **Lei 9.716**. Porto Alegre, RS, de 07 de agosto de 1992.

ROLNICK, Suely. **Pensamento, corpo e devir**: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. Cadernos de Subjetividade, São Paulo, v.1, n.2, p. 241-251. 1993.

SILVEIRA, Ramiro. **Teatro Playground** – o jogo cênico na construção de um processo de ensaio. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**. O fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.



3.3

A PERSPECTIVA CTS E O CURRÍCULO INTEGRADO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES¹¹⁰

Caroline Lacerda Dorneles ¹¹¹

Cristiane Muenchen ¹¹²

Introdução

Este trabalho apresenta um estudo com base na concepção de Currículo Integrado e a perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e pretende verificar possibilidades de aproximações entre essas ideias. Busca definir tais concepções com base em teóricos que pesquisam as temáticas, assim como identificar de que forma a abordagem CTS pode contribuir para a realização do Ensino Integrado.

Vivemos em uma sociedade marcada pela dualidade entre a divisão de classes sociais, a divisão do trabalho, e a divisão de conhecimentos. Essa separação culmina na relação dominante e dominado, apontada por Freire (2005), e em gerações que vivem a margem do conhecimento social, científico e tecnológico. Diante disso, a educação atual carece romper com essa dualidade e tentar propiciar uma formação completa aos estudantes que vise formar cidadãos participativos na sociedade, que sejam críticos e criativos. Nesse aspecto, se acredita que o enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) pode ajudar a promover essas relações críticas e participativas.

¹¹⁰ Parte deste trabalho foi apresentada como Pôster no III Seminário Internacional de Educação em Ciências. Intitulado: Contribuições da perspectiva CTS para a construção de um Currículo Integrado.

¹¹¹ Pedagoga pela (URI *campus* Santiago), Mestre em Educação pela (UFRGS), e Doutoranda em Educação em Ciências: Químicas da vida e saúde na (UFSC). Atua como Pedagoga no (IF Farroupilha), Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: carol.lacerda.ped@gmail.com

¹¹² Graduada em Física Licenciatura Plena pela (UFSC), Mestre em Educação pela (UFSC), Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela (UFSC). Atua como Professora adjunta na (UFSC). E-mail: crismuenchen@yahoo.com.br

Ciavatta (2010) destaca que a procura por uma educação completa para crianças, jovens e adultos, que lhes oportunize o pleno desenvolvimento físico e mental, através do estudo da filosofia, ciências e artes é histórica, é tão antiga quanto à própria humanidade, pois se pode dizer que desde o início da Modernidade, na Europa, com Comenius¹¹³, já se falava em formação completa. A idealização de uma formação integrada que, busca formar o ser humano na sua integralidade surge com a divisão do trabalho, proposta por Marx¹¹⁴, no interior da indústria capitalista, que se caracterizava pela separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Pretendia-se romper com esta dualidade de instrução da tradição grego-romana e cristã e levar uma formação completa ao trabalhador e não somente às elites. No entanto, por muito tempo, no Brasil este dualismo esteve enraizado “no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual”, permanecendo até hoje resquícios dessa visão (CIAVATA, 2010, p. 87).

A história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes, por isso a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando a força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade (RAMOS, 2010, p. 03).

No contexto educacional brasileiro, a tentativa de superação desse modelo teve início com a Constituição de 1988 e com a proposta de uma LDB, discutida publicamente, mas que não foi acatada. Foi aprovada a proposta substitutiva do então senador Darcy Ribeiro, baseada no ideário neoliberal que mantinha a subordinação do trabalho manual ao trabalho intelectual (CIAVATA, 2010). Hoje, este dualismo ainda não foi superado, pois continua fazendo parte de algumas concepções pedagógicas que regem os sistemas educacionais. Desse modo, é fundamental a busca permanente por essa superação, pois a sociedade exige indivíduos pensantes, independentemente do trabalho ou do contexto em que vivam.

¹¹³ Iohannes Amos Comenius (1592-1670).

¹¹⁴ Conforme BRYAN, Newton Antonio P. Educação, Trabalho e Tecnologia em Marx. O professor Bryan fez um minucioso estudo da obra de Marx sobre o assunto. revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1010.

Na sociedade atual, as atividades manuais, exigem a capacidade de raciocínio complexo e a de tomada de decisões diante das mais diversas situações. Por isso oferecer um ensino menos reflexivo para a parcela da sociedade que desempenhará atividades manuais, não condiz com o novo panorama educacional e social. Para viver nesta sociedade complexa é necessário saber refletir diante das mais diversas conjunturas, como em casos de operações bancárias, educação econômica, sustentabilidade, entre outros.

O novo panorama educacional e a ruptura do dualismo

As tentativas de superação do dualismo percorrem a história da humanidade e continuam presentes no meio educacional, pois ainda hoje presenciemos práticas dualistas em instituições de ensino. Entretanto, se sabe que há uma grande parcela de educadores que lutam por um ensino mais humano e por políticas educacionais que tendem a atender às necessidades das pessoas num mundo economicamente globalizado. Como apoio na superação desse paradigma, Educadores, Filósofos, Psicólogos e Sociólogos propõem a ruptura desse dualismo por meio da oferta de uma educação completa, que alguns denominam de Currículo Integrado. Como exemplo dessas tentativas de mudanças educacionais, podem-se citar modelos que atualmente estão em pauta, como a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que desde 2008, trabalha com a ideia de Currículo Integrado em seus cursos, nas diversas modalidades de ensino (BRASIL, 2008). Outra tentativa é a renovação do currículo do ensino médio nas escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul, que recentemente propõe um ensino com base na concepção de Currículo Integrado (AZEVEDO; REIS, 2013). Essas propostas educacionais estão configuradas pela concepção de Currículo Integrado, mas com metodologias de execução diferentes.¹¹⁵

O panorama social e educacional de políticas públicas mencionado busca propor uma formação mais completa, e para isso apresenta a integração curricular como propulsora para a formação de indivíduos críticos e participativos em relação ao mundo que os cerca. Este cenário tende a organizar o

¹¹⁵ Reporta-se aqui a estes exemplos para destacar que o Currículo Integrado está presente nas discussões e políticas educacionais atuais. Porém, este trabalho não tem como objetivo detalhar as metodologias utilizadas nos referidos Programas. Maiores especificações em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841 <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>

conhecimento de forma que se relacione em todas as direções, integre experiências e promova a integração social (BEANE, 2003). Essas concepções também fazem parte da perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que procura, dentre outros aspectos, preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, ou melhor, formar cidadãos científica e tecnologicamente alfabetizados capazes de tomar decisões diante de situações complexas (AULER, 2007). Com base nesses pontos comuns, percebe-se a necessidade de investigar possibilidades de aproximações entre essas duas percepções, pois ambas procuram engajar os estudantes em questões sociais e problematizar a realidade em que vivemos em busca de uma formação crítica.

Diante desse cenário, realizou-se uma consulta ao Portal da Capes com o objetivo de identificar no Brasil o que se tem pesquisado sobre a articulação entre Currículo Integrado e CTS. Para tanto, utilizou-se, na busca avançada, as seguintes palavras chave: Currículo Integrado; CTS; CTSA; e Alfabetização Científica. Foram identificados 119 registros de teses e dissertações, porém apenas 01 trabalho tratava especificamente das referidas temáticas, articulando ambos os enfoques, CTS e Currículo Integrado. Trata-se a uma Tese do Doutorado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba-SP, defendida no ano de 2011, intitulada “Cenários para um currículo com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio”, do autor Jaci Lima da Silva. A tese buscou conhecer o cenário atual dos cursos de educação técnica integrada ao Ensino Médio de várias regiões do Brasil e elaborar uma proposta para introdução dos estudos sociais de CTS no trabalho pedagógico deste modelo de educação. O estudo revelou que, de forma geral, ainda prevalece uma formação cujo foco está nas funções operacionais na esfera produtiva em termos de montagem, manuseio de instrumentos e manutenção. Diante disso, o autor defende em seu trabalho a implementação da abordagem CTS nesta forma de educação, assumindo-a como um referencial teórico capaz de contribuir no trabalho pedagógico, orientado por uma visão crítica e humanista, sobre as questões que envolvem o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e de suas implicações sociais e ambientais.

Para compreender o discurso humanista apoiado neste trabalho, cabe destacar a concepção de Paulo Freire (2002) que enfatiza o discurso humanista como um compromisso com um mundo mais solidário e “genteficado”, em

que a educação assume o papel de conscientização dos educandos sobre o seu inacabamento e promove força de vontade pela liberdade de lutar pelos seus ideais. Tal educação humanista proposta por Freire (2002) destaca a importância da educação no processo de ensino para a libertação e superação das estruturas impostas e conhecimentos pré-estabelecidos. Por isso, a educação crítica é apontada como um dos caminhos para o humanismo educacional.

O estudo proposto pela tese “Cenários para um currículo com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio”, reafirma que ainda existe um dualismo no meio educacional brasileiro. Havendo instituições que voltam suas práticas pedagógicas para um enfoque técnico, deixando de lado, ou negligenciando a formação de indivíduos pensantes. Todavia, ancorado na concepção de Currículo Integrado o autor propõe a superação deste modelo e procura apontar a perspectiva CTS como estratégia para romper com estas barreiras e andar no sentido de uma educação humanista.

Esta consulta realizada no Portal da Capes revelou que a aproximação entre Currículo Integrado e a perspectiva CTS é um grande desafio, pois em um universo de 119 trabalhos apenas um tratou dessas articulações teóricas. Nesse sentido, compreender e divulgar essas concepções faz parte do panorama educacional atual, pois se percebe que é por meio do entendimento de uma educação voltada para a criticidade é que se caminhará em direção da integração dos conhecimentos, da participação social e da construção do conhecimento. Na medida em que o professor compreende o papel da educação no desenvolvimento do cidadão pode proporcionar uma formação mais completa aos educandos, em que saibam agir diante das dificuldades e complexidades do mundo globalizado, por isso é fundamental difundir essas concepções de Currículo Integrado e CTS na atual sociedade.

Portanto, para compreender a aproximação entre Currículo Integrado e CTS, é importante revisitar tais teorias. Desta forma, a seguir, apresenta-se a conceituação de Currículo Integrado e CTS, bem como possíveis aproximações com base no aporte teórico de autores referência na área, como Marise Ramos, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que abordam estudos relacionados ao Currículo Integrado e Décio Auler e

Wildson Santos, que tratam de temas voltados ao ensino de ciências por meio da perspectiva CTS.

Da Concepção de Currículo Integrado

Em diferentes tempos da história da humanidade se abordou a formação integral, porém, nos últimos tempos é que se tem discutido esta temática numa perspectiva crítica para a educação formal. Nesse sentido, cabe destacar que o discurso contemporâneo sobre o Currículo Integrado vai além da integração entre disciplinas, pois sugere romper com a dicotomia existente entre formação geral e específica. Avança da justaposição entre disciplinas, e constitui-se em uma estrutura mais aberta e ampla (RAMOS, 2010).

Para a nova organização da educação, segundo a LDB, artigo 35, inciso IV, é necessário compreender “os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Isso significa que a compreensão dos princípios científicos e tecnológicos precisa estar presente no ensino de cada uma delas. Portanto, para se tratar de questões sociais, científicas e tecnológicas, essas carecem ser abordadas em todos os momentos e espaços educativos, pressupondo-se que ultrapassem as disciplinas.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica destacam que uma formação integrada

não somente possibilita o acesso aos conhecimentos **científicos e tecnológicos**, mas também promove a **reflexão crítica** sobre os padrões culturais que se constituem em normas de conduta de um grupo social, assim como sobre a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações e obras artísticas, evidenciando a unicidade entre as dimensões científicas, tecnológicas e culturais (BRASIL, 2013, p. 229, grifo nosso).

Desse modo, pode-se aludir que o Currículo Integrado contempla os conhecimentos, culturais, científicos, tecnológicos de forma unificada, em que o aluno se apropria de todos os princípios filosóficos, estéticos, científicos e tecnológicos na sua unidade com o trabalho produtivo. Essa concepção de

educação compreende a formação do ser humano dentro de uma totalidade em que todas as formas de conhecimento são importantes para a formação humana.

É pressuposto essencial do chamado Currículo Integrado, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de **relações de uma totalidade concreta** que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber. **Trabalho, ciência, tecnologia e cultura** são desta forma entendidos como dimensões **indissociáveis da formação humana**, partindo-se do conceito de trabalho, simplesmente pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana (BRASIL, 2013, p. 228, grifo nosso).

Nesse sentido, o Currículo Integrado supera a integração entre as disciplinas, pois pressupõe a conexão entre diversos conhecimentos que perpassam pelas relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A integração dos conhecimentos ocorre através da reconstrução da totalidade pela relação entre as partes. (RAMOS, 2010). Sobre isso, Lopes (2008) reforça que a organização disciplinar não impede a organização de diferentes mecanismos de integração, pois o atual discurso em defesa do Currículo Integrado implica ir além das disciplinas, superar o seu isolamento e falta de relação com temas atuais. Para a autora, em qualquer contexto, pensar na integração, significa modificar maneiras de ver o mundo, construir novos valores e práticas.

A fim de esclarecer o que pretendem as ideias sobre o Currículo Integrado, apresenta-se a figura 1:



Figura 1: Esquema sobre o Currículo Integrado.

Fonte: organizado pelas autoras do presente trabalho com base em Ramos (2010)

Conseqüentemente, a ideia de formação integrada compreende a superação do ser humano historicamente dividido entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Como formação humana, se busca garantir o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão. Formação que supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos, deste modo à relação entre trabalho, à cultura e o conhecimento científico se constitui o eixo central de uma formação integrada (CIAVATTA, 2010; FRIGOTTO, 2010).

Nesse aspecto, é importante destacar que os estudos em CTS vêm ao encontro da teoria sobre o Currículo Integrado, pois CTS também está comprometido com uma formação crítica e pode contribuir para o Ensino Integrado. Assim, a seguir, apresentam-se reflexões que ajudam a compreender este movimento.

A Abordagem CTS

Atualmente as questões sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade se fazem cada dia mais presentes nas discussões do meio acadêmico, político e social. Sabe-se que caminha em passos vagarosos, pois envolve a discussão de temas que, na maioria das vezes, vão além do discurso e requerem ações e investimentos concretos. Entretanto, na medida em que houver consciência que os investimentos oriundos das discussões sobre CTS poderão beneficiar a população em todos os sentidos, inclusive economicamente, essa temática estará mais presente no dia a dia das instituições educacionais. Por isso, a importância de tentar inserir cada vez mais esse enfoque nas instituições sociais.

Nesse aspecto, é necessário entender o surgimento desse movimento, que de acordo com Santos e Auler (2011), teve início no contexto educacional, nos países do Hemisfério Norte, mais especificamente em Portugal e na Espanha, com os seminários ibéricos de CTS no ensino das ciências, sendo o auge do movimento nos séculos XIX e início do século XX (AULER, 2011).

Essa linha de pesquisa vem ganhando fôlego na América Latina, particularmente no Brasil, o que pode ser observado pelo grande número de trabalhos brasileiros apresentados no II Seminário Ibero-Americano Ciência-Tecnologia-Sociedade no Ensino de Ciências (SANTOS; AULER, 2011, p. 11).

De acordo com Auler (2011) Esse surgimento da abordagem CTS deu-se quando os países capitalistas começaram a se preocupar com as consequências sociais e ambientais do avanço científico e tecnológico na década de 60 e 70. No final do século XIX e início do século XX os países capitalistas começaram a se preocupar com o bem estar da sociedade, que não estava seguindo o mesmo rumo do desenvolvimento Científico e Tecnológico (C&T). Desta forma, a sociedade passou a perceber a que a C&T não poderia ser tratada como uma verdade absoluta e merecia critério, pois ao mesmo tempo em que proporcionava progresso também gerava diversos males a população, como os efeitos colaterais das armas nucleares, o uso de agrotóxicos, a produção de alimentos geneticamente modificados, entre outros.

O movimento CTS surgiu, então, em contraposição ao pressuposto cientificista, que valorizava a ciência por si mesmo, depositando uma crença cega em seus resultados positivos. A ciência era vista como uma atividade neutra, de domínio exclusivo de um grupo de especialistas, que trabalhava desinteressadamente e com autonomia na busca de um conhecimento universal, cujas consequências ou usos inadequados não eram de sua responsabilidade. A crítica a tais concepções levou a uma nova filosofia e sociologia da ciência que passou a reconhecer as limitações, responsabilidades e cumplicidades dos cientistas, enfocando a ciência e a tecnologia (C&T) como processos sociais (SANTOS; MORTIMER, 2001, p. 96).

Auler (2011) explica que a origem do movimento teve duas vertentes, a europeia e a norte americana, sendo a europeia a mais preocupada com as questões acadêmicas, pois tinha como balizadores cientistas, engenheiros, sociólogos, que pretendiam investigar academicamente as influências do desenvolvimento científico e tecnológico. A Norte americana, preocupada com as consequências sociais e ambientais dos produtos tecnológicos, preocupava-se com as consequências que o desenvolvimento científico e tecnológico poderia causar à sociedade e ao ambiente, defendia a participação dos cidadãos nas decisões (CEREZO; LUJÁN; GORDILLO; et al., 2003).

Em paralelo, surge o Pensamento Latino Americano sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS) que contestava todo o movimento linear da inovação científica e tecnológica e buscava questionar a neutralidade das

inovações e demonstrar o descontentamento da sociedade com relação a elas. Por conseguinte, CTS surgiu como um espaço de desenvolvimento de tarefas de caráter crítico com relação ao cenário tradicional da ciência e tecnologia que busca possibilitar a inserção social das pessoas nos processos de tomadas de decisões que envolvem C&T (AULER, 2011).

No Brasil o movimento CTS vem ganhando força e cada vez mais espaço no meio educacional, pois propõe críticas ao modelo desenvolvimentista, com discussões voltadas para o papel da ciência e da tecnologia na sociedade e sua relação com o meio ambiente. Tendo em vista esse crescimento, busca-se reinventá-lo, considerando a história do país, sendo a participação em processos decisórios dimensão central (AULER, 2011). Nessa visão, Auler (2002) aponta que tal movimento, considera que a educação não deve se limitar a sala de aula, pois o contato com a comunidade precisa fazer parte do cotidiano escolar. Da mesma forma que não se pode ficar limitado aos conteúdos de uma disciplina, pois é preciso que dentro de uma perspectiva de educação científica essas limitações sejam rompidas e que o contexto social, ou seja, as estruturas que fazem parte da vida do sujeito, façam parte da educação formal.

Diante disso, as práticas desenvolvidas pelo educador Paulo Freire tornaram-se referência no Brasil no âmbito dos estudos sobre CTS, desde quando Décio Auler articulou esta aproximação em sua tese de doutorado. O autor aproximou a teoria Freireana com as discussões sobre CTS, traçando aspectos comuns como a busca pela “participação, democratização das decisões em temas sociais envolvendo CT”. (AULER, 2011, p. 75).

Para Freire (2005) a alfabetização perpassava pela leitura crítica de mundo e isso implica em CTS, em uma compreensão crítica sobre as interações entre a ciência, as questões sociais e tecnológicas. A criticidade na visão de Freire (1999) perpassa pela posição que o Homem exerce em seu próprio contexto e sua relação com a realidade. Por isso, o autor entende a conscientização como o desenvolvimento da tomada de consciência, o que resulta na criticidade, ou seja, em saber analisar um fato por diversos ângulos, em saber explica-lo e argumenta-lo. “Tomada de consciência não é ainda conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (Freire, 1999, p.26). Portanto, a abordagem CTS busca romper com os paradigmas da Ciência e promover uma educação crítica. Essa criticidade começa pelo

entendimento de que a Ciência não é neutra, que nos avanços científicos e tecnológicos há uma ideologia que nem sempre pensa no bem estar social, mas no lucro (AULER, 2011).

Auler e Delizoicov (2001) defendem a educação científica e tecnológica, que busca desenvolver a consciência crítica considerando que é preciso romper com a ideia de ciência como uma abordagem reducionista. Tal abordagem trata a Ciência como a salvação para todos os problemas da humanidade e desconsidera a existência de construções ideológicas subjacentes à produção do conhecimento científico e tecnológico, levando a uma concepção de neutralidade da ciência. Por isso, é preciso compreender a Ciência de uma maneira mais abrangente, através da interação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade para, desta forma, tentar romper com os mitos construídos historicamente de que a Ciência é a salvação e de que é neutra. Para Santos (2007), o objetivo central da abordagem CTS na educação é:

Promover a educação científica e tecnológica dos cidadãos, auxiliando o aluno a construir conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre questões de ciência e tecnologia na sociedade e atuar na solução de tais questões (SANTOS, 2007, p. 02).

A inserção do enfoque CTS no meio educacional tende a articular a ciência e a tecnologia com as temáticas ligadas às questões sociais, econômicas, políticas, éticas, ambientais, entre outras questões e valores que promovam uma educação voltada para a construção de uma consciência crítica. Destacando a consciência que cada pessoa precisa desenvolver frente ao compromisso que tem com a sociedade e com seus problemas e, além disso, que aprenda não aceitar teorias como verdades absolutas.

Para tanto, os currículos carecem de um trabalho em que os temas CTS se relacionem com os conteúdos das disciplinas. Sobre isso, Santos (2007) diz que não adianta ensinar nomes de agentes infecciosos que causam determinadas doenças, se o aluno não souber quais são as condições sociais e naturais que determinam a existência desses agentes infecciosos. O autor ainda traz outro exemplo de tema que pode ser abordado em diversas disciplinas, como a questão do lixo e a negligência de discussões que tratam do trabalho desumano dos catadores nos lixões. Essas abordagens temáticas, desenvolvidas no enfoque

CTS, buscam referências em Freire (2005) que trata dos temas geradores, no sentido de que a organização curricular é estruturada com base em temas, advindos da realidade. Por meio da investigação temática se permite tratar de questões sociais que ajudam a promover o desenvolvimento de uma consciência crítica, em busca da transformação da realidade vivida.

Outra forma de inserir as discussões sobre CTS no contexto educacional é destacada por Vieira e Bazzo (2007), pela inserção de temas controversos na sala de aula. Os autores destacam que a inserção de tais temas propicia o exercício da cidadania, pois através da exploração dos assuntos controversos, é possível que os alunos participem e se envolvam nas discussões, pois precisam argumentar sobre o tema. Desse modo, ao explorar questões do contexto dos alunos, que envolvam diferentes opiniões e interesses, podem surgir discussões que ajudem a promover uma formação humanística, voltada para a compreensão dos processos científicos e tecnológicos e uma inquietação diante dos problemas sociais.

Para Auler (2011, p. 94), a relação entre CTS e currículo é essencial, pois:

[...] reinventar CTS implica em reinventar o currículo. Currículo como uma construção marcada por intencionalidades, não um espaço neutro. Currículo significando caminho, trajetória. Um novo currículo, potencializador de um novo caminho, de um novo modelo de desenvolvimento social. Um currículo que busque a constituição e/ou o resgate de valores alternativos, democráticos e sustentáveis em oposição aos tecnocráticos/consumistas.

Assim, a abordagem CTS pode ajudar a promover a superação da fragmentação das disciplinas e a implementar o Currículo Integrado. Os temas abordados em CTS podem influenciar os estudantes a refletir sobre os problemas sociais presentes em sua realidade e possivelmente a enfrentá-los.

Currículo Integrado e CTS: é possível aproximações?

Depois desta breve apresentação da concepção de Currículo Integrado e do enfoque CTS parece possível traçar aspectos que aproximam essas temáticas. A principal questão que as aproxima é o ensino voltado para a formação de seres humanos críticos e envolvidos com as questões que implicam nos princípios da Ciência, da Tecnologia na Sociedade.

Outro ponto comum diz respeito ao fato de que apenas a inclusão dessas temáticas nos conteúdos, não garante a formação integrada com um viés crítico. O ensino na perspectiva do Currículo Integrado e do enfoque CTS precisa repensar os currículos de tal modo que teoria e prática se encontrem no processo didático-pedagógico. É necessário explorar o contexto social histórico relacionando-o com o atual de forma crítica, para que os alunos compreendam não somente os princípios fundadores e definidores das ciências e da cultura como um todo, mas para que saibam se localizar politicamente numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos entre si.

A falta de participação pode ocorrer pela falta de conhecimento conceitual aliado à prática efetiva no ambiente de trabalho. Logo, para que esse engajamento de fato aconteça, é preciso que haja mudança na concepção pedagógica de gestores e professores, pois não basta incluir esses temas no currículo, e continuar tendo um enfoque apenas conceitual. É necessário desenvolver uma consciência crítica, com base na aprendizagem dos conceitos e na sua experimentação prática. Nesse aspecto, o Currículo Integrado pode valer-se de aspectos do enfoque CTS para romper com a fragmentação entre teoria e prática e promover discussões que vão além do que é proposto no currículo, com base no contexto social.

Sobre isso, Santos (2007) aponta que para assumir o papel central na formação para a cidadania é necessária uma reflexão crítica e interativa das situações reais, caminhando na direção do desenvolvimento de valores aliados à capacidade de tomada de decisões responsáveis. Essas questões podem ser desenvolvidas por meio de abordagens¹¹⁶ temáticas que visem o diálogo a partir de contradições básicas de situações reais. Em consequência, é fundamental que as disciplinas e os conteúdos abordem questões que façam parte do contexto do aluno e o ajudem a não aceitar como neutro todo tipo de conhecimento ou de ciência que é apresentado e principalmente de que a relação entre capital e trabalho seja algo natural.

Diante disso, a aproximação do movimento CTS com a proposta de Currículo Integrado pode ajudar no ensino nos seguintes aspectos:

¹¹⁶ A abordagem temática referida pelo autor trata da possibilidade de inserção de questões relevantes nos currículos. É uma perspectiva curricular baseada em temas, na qual os conceitos científicos são meios para compreensão dos temas. O currículo e o trabalho pedagógico em sala de aula podem ser organizados a partir de uma investigação da realidade e de escolha de temas (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007).

Tabela 1: Esquema sobre o Currículo Integrado

Abordagem CTS	Currículo Integrado
	Desenvolver atitudes e valores.
	Discernir as informações divulgadas pela mídia.
	Desenvolver atitudes de cidadãos.
	Influenciar o sujeito a se inserir no processo de decisões ¹¹⁷ .
	Participar das decisões políticas.
	Questionar modelos e valores.
	Saber avaliar suas escolhas.
	Saber relacionar conhecimentos escolares com as experiências do dia a dia.
Ter consciência do papel que exerce na sociedade.	

Fonte: organizado pelas autoras do presente trabalho.

Considerações Finais

Ao analisar as concepções sobre Currículo Integrado e o movimento CTS pode-se perceber aproximações entre as ideias, pois buscam a formação completa do ser humano por meio de uma perspectiva crítica, em que o sujeito participe das decisões e se envolva com os problemas atuais da sociedade.

A proposta de Currículo Integrado propõe a formação de alunos participativos, e um currículo que vai além dos conteúdos escolares. Nesse sentido, a abordagem CTS pode contribuir na contextualização e problematização dos conteúdos com os problemas sociais atuais e com as discussões que envolvem Ciência, Tecnologia e Sociedade nos diversos campos do saber. Além disso, pode ajudar a ressignificar a visão de educadores e alunos sobre o papel das disciplinas e conteúdos escolares, no sentido de aproximar da realidade e da compreensão da sua não neutralidade.

Pela relevância das questões aqui levantadas, pretende-se, em continuidade a este estudo teórico, que trata de uma revisão inicial sobre a aproximação dessas temáticas, verificar a compreensão de professores sobre estas questões.



INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/tGg8Vb>

¹¹⁷ Não apenas pós-produção, participando também na elaboração de parâmetros para a definição da Política Científico-Tecnológica (AULER, 2011).

REFERÊNCIAS

AULER, Décio. DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica pra quê? **Rev. ENSAIO- Pesquisa em Educação e Ciências**. V. 03, nº 01, jun. 2001.

AULER, Décio. **Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no contexto da formação de professores de ciências**. Tese. Universidade federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, Doutorado em Educação: Ensino de Ciências Naturais. Florianópolis - SC, abril de 2002.

AULER, Décio. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: Pressupostos para o Contexto Brasileiro. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. especial, novembro de 2007.

AULER, Décio. Novos caminhos para a educação CTS: ampliando a participação. AULER, Décio e SANTOS, Wildson Pereira dos. (Org.) In: **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

AZEVEDO, Jose Clovis De; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose Clovis De; REIS, Jonas Tarcísio (Org.) **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. — São Paulo: Fundação antillana, 2013. < http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>, Acesso em: 08 de julho de 2014.

BRASIL. **Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Legislação básica-rede federal. Diário Oficial [República federativa do Brasil]. Brasília, DF. (253), Seção 1, p.1- 4, 30 dez de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**

Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CIAVATTA, Maria. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CEREZO, J. A. L.; LUJÁN, J. L.; GORDILLO, M. M.; *et al.* **Introdução aos estudos CTS** (Ciência, Tecnologia e Sociedade). Madrid: OEI, 2003. Disponível em: < http://www.oei.es/salactsi/Livro_CTS_OEI.pdf> Acesso em: 25 maio 2015.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.< http://www.eduerj.uerj.br/download/politicas_integracao.pdf>. Acesso em: 17 março 2015.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado. Intercâmbio, Informações,** Estudos e Pesquisas: A Educação dos Trabalhadores pelos Trabalhadores. Centro de Formação de Professores, SP: Osasco, 2010. Disponível em: <http://blog.iiep.org.br/> Acesso em: 25 agosto 2014.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do Currículo Integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Wildson Luiz P; MORTIMER, Eduardo F. Tomada de Decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v.7, n.1, p.95-111, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1516-73132001000100007&pid=S1516-73132001000100007&pdf_path=ciedu/v7n1/07.pdf> Acesso em: 25 maio 2015.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Contextualização no Ensino de Ciências por meio de Temas CTS em uma Perspectiva Crítica. **Revista Ciência e Ensino**, Campinas, v.1, número especial, 2007. Disponível em: < <http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/149/120>>. Acesso em: 23 junho 2014.

VIEIRA, Kátia Regina Cunha Flor; BAZZO, Walter Antônio. Discussões acerca do aquecimento global: uma proposta CTS para abordar esse tema controverso em sala de aula. **Revista Ciência e Ensino**, Campinas, v.1, número especial, 2007. Disponível em: < <http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/155/119>>. Acesso em: 23 junho 2014.

3.4

A CENTRALIDADE DA CATEGORIA TRABALHO ENQUANTO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA OBRA DE MARX E ENGELS¹¹⁸

Magda Gisela Cruz dos Santos¹¹⁹

Paulo Eduardo Dias Taddei¹²⁰

Vanessa Gonçalves Dias¹²¹

Andréa Wahlbrink Padilha da Silva¹²²

Introdução

O presente artigo analisa a centralidade que a categoria trabalho assume ao longo da obra de Marx e Engels enquanto princípio educativo. Diante da possível crise de sentido da categoria trabalho para a crítica da sociedade atual, procura-se evidenciar a relação entre as categorias trabalho, politecnicidade, emancipação humana e formação *omnilateral*. Essa relação atribui à categoria trabalho um sentido amplo na obra de Marx e Engels, que vai além da forma contraditória que apresenta em sua dimensão histórica sob o modo de produção capitalista.

Desta forma o objetivo central está em procurar compreender não apenas o papel formativo do trabalho na constituição do homem enquanto ser social, como também o caráter político e transformador que Marx e Engels

¹¹⁸ Parte do presente texto foi publicada com o título de “A relação entre a categoria de formação *omnilateral* em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo” nos anais do “I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns” em novembro de 2012.

¹¹⁹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

¹²⁰ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

¹²¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹²² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

atribuem à formação humana, como um dos elementos de transição para uma sociedade emancipada da divisão social de classes.

Neste sentido, o presente texto propõe-se a retomar o sentido atribuído por Marx e Engels à categoria trabalho tendo em vista possibilitar uma leitura crítica e aprofundada sobre o momento histórico atual e as diferentes perspectivas que revestem os projetos de educação para os trabalhadores.

O trabalho na sociedade capitalista: a dimensão histórica e negativa analisada por Marx e Engels

Certas facetas da história têm nos mostrado que o trabalho pode remeter a condições aviltantes da existência humana, associado à tortura, sofrimento, labuta, como a própria etimologia da palavra trabalho indica (do latim *tripalium*, aparelho de tortura formado por três paus, ao qual eram atados os condenados). “Considerado uma atividade de pouco valor, um castigo, um desprezo, como algo desonroso, ligado à escravatura e ao sofrimento físico e mental, assim era visto o trabalho na antiguidade” (NOSELLA, 1989).

Na modernidade, com a economia política, aparecem outras concepções de trabalho. Para os fisiocratas franceses, o trabalho gerador de riqueza era somente o trabalho realizado na agricultura. “Era o trabalho criador de valor”. Adam Smith e David Ricardo vêm demonstrar que, além do trabalho na agricultura, o trabalho industrial produz valor, ou seja, riqueza. O destaque vai ser dado ao conceito de valor que se origina do trabalho humano. Com o advento da modernidade e conforme as necessidades do sistema capitalista que emerge, foram surgindo trabalhadores livres, tais como: artesãos, artífices entre outros, o trabalho foi institucionalizado em um fator de civilização e progresso, seria então trabalho assalariado.

O trabalho passa a adquirir um sentido ético, um dever social, dignificante: muda-se o sentido. O estado passa a defender os interesses do capital. “Paulatinamente o trabalhador vai assumindo seu papel e ganhando importância na sociedade capitalista” (NETTO, 2008). É considerado livre proprietário da sua força de trabalho, livre no sentido de vender sua força de trabalho, como única mercadoria para subsistência sua e dos seus.

Neste contexto, coube a Marx e Engels destacarem o caráter contraditório que esta atividade apresenta sob o modo de produção capitalista, ainda

que reconhecessem o trabalho como base da formação humana e da própria constituição do homem enquanto ser social. Para tanto, os autores analisaram como a atividade que deveria ser a base da humanização e da emancipação humana, no capitalismo torna-se, antes, elemento de degradação humana, transformando o homem em um ser alienado e executor de uma atividade parcial. Assim, destacaram o caráter histórico negativo do trabalho sob este modo de produção, sem negar sua dimensão ontológica, mas sim, afirmando que sob este sistema esta dimensão encontra-se sufocada, distanciada, estranhada do homem.

Neste sistema, Marx (2004, p. 27) observa que o trabalho, atividade vital do ser humano, torna-se uma mercadoria através da qual o trabalhador apenas assegura os meios de sua sobrevivência e reprodução. O trabalho, atividade a partir da qual deveria *manifestar a vida*, torna-se antes, um *sacrifício da vida*, uma vez que, o produto de sua atividade já não é mais o objetivo em si da atividade, mas sim a mercadoria que servirá na troca pelo salário. Neste sentido, dizem Marx e Engels (1990, p. 81): “Na sociedade burguesa o trabalho vivo é apenas um meio para aumentar o trabalho acumulado”.

No texto Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, Marx destaca como o sistema de produção na sociedade capitalista torna o homem alienado, não apenas de sua produção, mas, sobretudo, de sua condição genérica humana. Para tanto, expõe a relação entre propriedade privada, divisão do trabalho, troca e concorrência, valor e desvalorização do homem, etc, e o processo de alienação do homem. Neste sentido:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2005, p. 176).

Ao analisar a relação imediata do trabalhador com os objetos de sua produção, Marx (2005) aponta detalhadamente os diferentes níveis de estranhamento que interligados ao longo da atividade produtiva, tornam o homem

um ser alienado. Em primeiro lugar, observa que a objetivação do trabalho, o objeto, produto do trabalho, que deveria encerrar a vida do trabalhador, no modo de produção capitalista, apresenta uma existência externa, independente e estranha ao trabalhador. Isto porque o produto de sua atividade não lhe pertence, e apenas objetiva um meio de troca pela garantia de sua subsistência. Assim, o trabalhador perde a identificação com o produto de sua atividade, seu trabalho não produz valores de uso, mas sim valores de troca.

Em um segundo momento, Marx (2005) destaca que o processo de alienação não se manifesta apenas na relação do trabalhador com o produto de seu trabalho, mas também em relação à própria atividade produtiva, que se configura enquanto processo de exteriorização ativa. Este processo se fundamenta no fato de que o produto do trabalho, não pertencendo ao trabalhador, torna também o próprio trabalho algo externo a ele, pois não se configura como satisfação de uma carência, mas sim, como um meio para a satisfação de uma carência, ou seja, uma mercadoria de troca assim como o produto que objetiva. Observa ainda, que neste sistema o trabalho não é uma atividade voluntária, mas sim trabalho forçado, obrigatório e aparece para o trabalhador como auto-sacrifício, mortificação, em um processo que ao invés de lhe afirmar, o realizar, lhe nega, o torna infeliz, já que não lhe pertence, mas sim a outro. Assim o trabalho deixa de ser auto-atividade e torna-se perda de si. Marx (2005, p. 184) destaca ainda um terceiro nível do processo de alienação do trabalho:

O homem vive da natureza, significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, e 2) a si mesmo, sua própria função ativa, sua atividade vital, estranha do homem o gênero. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranha (MARX, 2005, p, 184).

A vida produtiva do homem é a atividade engendradora de vida é, portanto, a vida genérica do homem. A atividade consciente distingue o homem dos outros animais, pois o homem não produz apenas aquilo que necessita de imediato, unilateralmente, mas produz universalmente, segundo as necessidades não apenas de sua espécie, mas de qualquer espécie.

Contudo, no processo de estranhamento de seu trabalho, a vida produtiva do homem não se caracteriza enquanto atividade livre e consciente e sim como meio de vida, ou seja, sua própria vida se torna um objeto, “sua essência torna-se apenas um meio para sua existência” (MARX, 2005, p. 186), conforme a seguir exposto:

O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual, mas também operativa, contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. Consequentemente, quando arranca do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza. Igualmente, quando o trabalho estranhado reduz a auto-atividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física. A consciência que o homem tem do seu gênero se transforma, portanto, mediante o estranhamento, de forma a que a vida genérica se torna para ele um meio (MARX, 2005, p. 186).

Neste nível, Marx (2005) destaca que a atividade produtiva estranhando do homem seu ser genérico, seu próprio corpo, a natureza fora dele, estranha também sua essência humana. A consequência imediata disto é o quarto nível de estranhamento analisado por Marx: o estranhamento do homem pelo próprio homem.

Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com o outro homem, com o trabalho e objeto do trabalho de outro homem (MARX, 2005, p.186).

Deste nível de estranhamento decorre que, estando cada homem estranhado de seu ser genérico e dos outros homens, cada homem está também estranhado de sua essência humana, ou seja, a alienação se expressa na relação dos homens consigo e entre si. Marx (2005) destaca que a alienação, está na relação dos homens entre si, enquanto que para a maioria se manifesta como martírio, para poucos se manifesta como fruição. Para o trabalhador a alienação se dá como atividade prática de estranhamento, para o não-trabalhador enquanto estado da exteriorização, como comportamento teórico.

Através do trabalho estranhado o homem engendra, portanto, não apenas sua relação com o objeto e o ato de sua produção enquanto homens que lhe são estranhos e inimigos; ele engendra também a relação na qual ele está para com estes outros homens (MARX, 2005, p.189).

Tumolo (2005, p. 242) destaca que, mais tarde, Marx retoma esta questão em ‘O Capital’ explicando o movimento de contradição entre valor de uso e valor de troca, que originam o duplo caráter do trabalho sob o sistema capitalista.

Entre os diversos aspectos do emaranhado analítico desenvolvido no capítulo I, 11 Marx busca explicar não apenas a relação de contradição entre o valor de uso e o valor de troca, já que a realização deste último, na troca, é a sua negação e, ao mesmo tempo, a afirmação do valor de uso, mas, acima de tudo, o movimento contraditório existente entre o valor de uso e o valor, que se origina do duplo caráter do trabalho, uma vez que o desenvolvimento da força produtiva do trabalho propicia a produção de uma quantidade maior de valores de uso, quer dizer, um montante maior de riqueza com um quantum menor de valor. A mesma variação crescente de força produtiva do trabalho, que aumenta a riqueza, diminui a grandeza de valor contida nessa massa de riqueza. Tendo em vista que o trabalho concreto é o substrato do valor de uso e o trabalho abstrato é a substância do valor, eles também estabelecem uma relação de contradição. Num primeiro exercício analítico percebe-se que o trabalho concreto (valor de uso) está subsumido pelo trabalho abstrato (valor), em razão de que o capitalismo é uma sociedade essencialmente mercantil, cujo objetivo não é a produção de valores de uso para a satisfação das necessidades humanas, do estômago à fantasia. Mais do que isto, trata-se de uma relação na qual a afirmação do trabalho abstrato é a negação do trabalho concreto e vice-versa. O desenvolvimento da força produtiva do trabalho que é uma tendência inelutável do capital, agudiza tal contradição (TUMOLO, 2005, p. 242).

Como é possível observar, Marx demonstra a constante desvalorização do trabalho concreto (valores de uso) no capitalismo, pois ao fundamentar-se na produção de mercadorias (valores de troca), tendo por objetivo a produção de mais-valia, com o desenvolvimento da força produtiva do trabalho acirra a desvalorização do trabalho concreto (valores de uso).

Desta forma Marx demonstra ainda que a divisão social do trabalho e a propriedade privada são elementos centrais que operam na configuração desigual e contraditória das relações de trabalho na sociedade capitalista, e colocam o interesse social de uma classe, a dos capitalistas, como dominante e imposto aos demais.

O operário abandona o capitalista ao qual se aluga tão logo queira, e o capitalista o despede quando lhe apraz, desde que dele não extraia mais nenhum lucro ou não obtenha o lucro almejado. Mas o operário, cujo único recurso é a venda de sua força de trabalho, não pode abandonar *toda a classe dos compradores, isto é, a classe capitalista*, sem renunciar a vida (MARX, 2004, p. 28).

No sistema capitalista a força individual do trabalho, não vigora se não estiver vendida como mercadoria do capital. Assim, a divisão social do trabalho impõe ao trabalhador uma determinada esfera do sistema produtivo, tornando-o, não apenas a atividade que se realiza parcial e alienadamente em relação ao seu produto final, como também o próprio trabalhador torna-se parcial e alienado, impossibilitado de fazer um produto independente e transformando-se em “um aparelho automático de um trabalho parcial” (MARX, 2004, p. 29). Na sociedade capitalista, as forças intelectuais da produção operam apenas em uma das esferas sociais, e com o sistema de produção da indústria moderna este processo completa-se separando trabalho e ciência, fazendo da ciência uma força produtiva autônoma, independente do trabalho e a serviço do capital.

Marx (2004, p.76) destaca que o modo de produção capitalista, diferentemente dos modos de produção tradicionais de períodos anteriores à Modernidade, estabeleceu a divisão social do trabalho entre trabalho manual e intelectual não apenas ao nível macro na sociedade, mas também nas próprias unidades produtivas. Enquanto que nas sociedades tradicionais o trabalhador dominava o conhecimento de todas as etapas do processo produtivo de sua atividade,

na sociedade moderna capitalista com o sistema de produção industrial não se considera nenhuma das etapas do processo de produção o produto final em si, estas etapas são decompostas, desconsiderando a intervenção humana nos elementos constitutivos de sua totalidade e desapropriando o trabalhador da totalidade dos saberes de sua atividade. Desta forma, a indústria moderna instituiu em seu processo de produção a divisão entre trabalho material e intelectual e atribuiu-as a esferas sociais distintas.

Para Marx (2004), ao instituir a separação entre atividade material e atividade intelectual em seu processo de produção, a sociedade moderna capitalista, instituiu também a formação unilateral dos trabalhadores que desde cedo são introduzidos no mundo do trabalho e apenas nesse espaço encontram a possibilidade de adquirir alguma instrução. Marx destacava a impossibilidade de uma formação omnilateral plena sob o modo de produção capitalista, uma vez que esta exige um novo modo de sociabilidade humana, sendo possível apenas em uma sociedade emancipada da divisão social de classes. Entretanto, destaca a necessidade de, ainda sob o modo de produção capitalista, uma formação integral para os trabalhadores, uma formação que aliando a formação intelectual ao trabalho produtivo constitua-se em um elemento de superação desse sistema, uma formação na perspectiva da *omnilateralidade*.

Apesar de destacarem principalmente o caráter alienante, desumanizador e contraditório que o trabalho assume na sociedade capitalista, Marx e Engels reconhecem o trabalho enquanto o elemento central da formação humana em seu sentido ontológico e enquanto categoria genérica, independente da formação histórico-social. A compreensão do caráter ontocriativo da categoria trabalho possibilita compreender sua centralidade na formação humana, segundo Marx e Engels.

O trabalho enquanto princípio educativo: sua dimensão ontológica na obra marxista

Considerar o trabalho enquanto princípio educativo na perspectiva marxista pode parecer um tanto contraditório ao se observar o caráter negativo do trabalho enfatizado por Marx e Engels. No entanto, entender o princípio educativo do trabalho, requer uma compreensão ampliada desta categoria,

para além do sentido histórico de trabalho alienado e fetichizado que assume sob o modo de produção capitalista. É preciso ainda compreender a dimensão dupla e contraditória que o trabalho assume neste contexto, e que Marx e Engels bem destacam, afirmando que ao mesmo tempo em que o trabalho cria e humaniza, também aliena, degrada e subordina o homem.

Ao observar este caráter duplo e contraditório do trabalho na sociedade capitalista atual, Antunes (2005, p. 13) destaca que longe de concluir que o trabalho não mais possui centralidade enquanto categoria analítica e explicativa é preciso antes compreender a nova forma com que se apresenta.

Contrariamente à unilateralização presente tanto nas teses que desconstruem o trabalho, quanto naquelas que fazem seu culto acrítico, sabemos que na longa história da atividade humana, em sua incessante luta pela sobrevivência, pela conquista da dignidade, humanidade e felicidade social, o mundo do trabalho tem sido vital. Foi por meio do ato laborativo, que Marx denominou atividade vital, que os indivíduos, homens e mulheres, distinguem-se dos animais. Mas, em contraposição, quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho, ela frequentemente se converte num esforço penoso, alienante, aprisionando os indivíduos de modo unilateral. Se por um lado, necessitamos do trabalho humano e reconhecemos seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social. Essa dimensão dúplice e dialética presente no trabalho é central quando se pretende compreender o labor humano (ANTUNES, 2005, p. 13).

Esta compreensão é fundamental para entender o papel do trabalho na formação humana exposto na obra de Marx e Engels. Frigotto (2005, p. 1-2) destaca que além deste “não entendimento” do trabalho em seu sentido amplo, no contexto brasileiro, três outros aspectos contribuem para dificultar ainda mais a compreensão do caráter positivo que Marx atribui ao trabalho: primeiro, que o Brasil foi a última sociedade do continente a abolir a escravidão, o que contribuiu para imprimir na mentalidade das elites

[...] a marca cultural da relação escravocrata; o segundo aspecto é a visão moralizante do trabalho trazida pela perspectiva de diferentes religiões (castigo, sofrimento ou remissão de pecados); por fim, a perspectiva de reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo (FRIGOTTO, 2005, p. 1-2).

Partindo-se da análise apenas da dimensão histórica do trabalho, dificilmente se alcançará a compreensão sobre o aspecto positivo que Marx lhe atribui na formação humana. O trabalho enquanto princípio educativo, parte da análise de sua dimensão ontológica, que segundo Frigotto (2005), entende que o trabalho

(...) vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo” (FRIGOTTO, 2005, p. 2).

De acordo com Frigotto (2005, p. 3), Marx “sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo”, pois Marx ao analisar a relação dos homens entre si e com natureza destaca não apenas que os homens para produzirem os meios de vida transformam a natureza transformando também a si próprios, mas também que esta atividade prática do homem é ponto de partida na construção de sua consciência, da cultura e do conhecimento. Frigotto (2005, p. 4) destaca ainda, que na perspectiva dialética é possível compreender o trabalho em sua propriedade educativa nas dimensões positiva e negativa que apresenta.

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (FRIGOTTO, 2005, p. 4).

A consciência, por sua vez, mais do que responder às necessidades humanas, age como elemento de mediação entre o meio material e espiritual, organizando as ações humanas de acordo com finalidades pré-estabelecidas e realizando escolhas entre as diferentes alternativas de ação. Engels (2004, p. 18) procurou demonstrar a influência da atividade humana sobre a natureza

e do trabalho na transformação do homem e na transformação de sua relação entre os demais homens.

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha de contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. (ENGELS, 2004, p.18).

Assim, Engels (2004) destaca que ao mesmo tempo em que a partir do trabalho o homem amplia seu domínio sobre a natureza transformando a si mesmo, transforma também sua relação para com os demais homens, logo, constituindo-se enquanto ser social. A própria linguagem, segundo Engels (2004), surge da necessidade de comunicação entre os homens e mediante esta necessidade o corpo do homem transformou-se, desenvolvendo os órgãos necessários a fala. Engels (2004, p. 19) afirma que primeiro o trabalho e, depois dele, e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais para a transformação do cérebro e conseqüentemente dos órgãos dos sentidos.

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco¹²³, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade (ENGELS, 2004, p. 19).

Esse desenvolvimento por sua vez, possibilitou aos homens ações cada vez mais complexas e elaboradas sobre a natureza, resultando em um

¹²³ Estudos contemporâneos mostram que, em princípio, não houve separação dos humanos dos macacos, mas que houve o aparecimento dos seres humanos por mutação específica. Estas informações datam desde 1950, não existindo, portanto, quando Marx e Engels escreveram durante o século XIX.

desenvolvimento cada vez mais complexo de sua capacidade de compreensão e abstração. Esta capacidade, por sua vez, torna possível ao homem planejar suas ações, realizando atos premeditados e conscientes, e assim o homem distingue-se dos demais animais.

Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2004, p. 28).

Desta forma, Engels (2004, p. 13) demonstra que mais do que fonte de riqueza, “[...] o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana”. O trabalho é o que cria o próprio homem. Entretanto, considerando a forma contraditória que o trabalho assume sob o modo de produção capitalista, torna-se fundamental para a compreensão da concepção de trabalho enquanto princípio educativo atribuído por Marx e Engels, a compreensão sobre a relação entre as categorias trabalho, politecnia, emancipação humana e formação *omnilateral*, conforme será exposto brevemente no item a seguir.

Trabalho, politecnia, emancipação humana e formação *omnilateral*: a formação humana para além do capital

Ao evidenciar que a unilateralidade dos homens na sociedade capitalista é condicionada por uma prática social e uma formação unilateral que separa atividade material e atividade intelectual, bem como formação técnica e formação intelectual, Marx apresenta em contraposição, sua categoria de formação politécnica. De acordo com sua análise sobre a sociedade capitalista, Marx (2004, p. 69) aponta a necessidade de que a formação da classe trabalhadora combine trabalho produtivo, formação intelectual, exercícios corporais e educação politécnica, constituindo uma formação integral, que segundo ele, elevará a classe operária acima dos níveis da burguesia e aristocracia, ou seja, possibilitará sua formação enquanto classe revolucionária.

Para Marx e Engels (2004), a formação do novo homem, deve necessariamente superar a oposição entre formação intelectual e formação técnica, para tanto, torna-se indispensável a combinação da instrução com trabalho

produtivo. Marx (2004) entende que a atividade prática é, além da possibilidade de adquirir experiência útil, a possibilidade de aplicar e criar o saber teórico, portanto, indispensável à formação integral ou politécnica. A associação de trabalho produtivo e instrução possibilitará ainda a fusão entre teoria e prática, bem como o domínio progressivo do homem sobre sua atividade de forma consciente. Assim Marx destaca a necessidade da instrução aliada à atividade prática enquanto forma de progressiva crítica da condição alienante que assume na sociedade capitalista.

Conforme é possível observar, ainda que Marx enfatize o caráter alienante do trabalho na sociedade capitalista, observa que a formação intelectual apenas quando aliada a atividade prática, oferece às condições para que se constitua enquanto elemento da crítica do trabalho na sua determinação capitalista e ferramenta de elaboração de sua nova forma, sob um novo modo de produção que supere sua condição alienante e recupere seu caráter *omnilateral*. Neste sentido, a formação integral ou politécnica defendida por Marx pressupõe a união entre instrução e trabalho, enquanto elemento de transição para uma nova formação histórico-social em que seja possível a unidade entre formação e atividade prática, em uma nova forma de sociabilidade humana que ultrapasse os limites da sociedade de classe e possibilite a formação *omnilateral* dos seres humanos.

Atento ao interesse que a indústria moderna em determinada etapa de seu desenvolvimento apresenta quanto à formação ‘integral’ do trabalhador diante das suas sempre novas exigências, Marx (2004) alerta para a necessária distinção entre formação *omnilateral* e a formação pluriprofissional. Marx destaca que a indústria moderna por nunca considerar definitiva a forma existente de um processo de produção, transformando continuamente a base técnica de sua produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho “(...) revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança, ininterruptamente, massas de capital e de trabalhadores de um ramo de produção para outro (...). Entretanto, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas” (MARX, 2004, p. 77).

Portanto, a indústria moderna exige maior versatilidade do trabalhador e capacidade de adaptação em diferentes atividades, tornando-se necessário o

desenvolvimento de um indivíduo ‘integral’, que desenvolva diferentes funções produtivas (MARX, 2004, p. 78), o que, no entanto, não lhe proporciona apropriar-se da totalidade do processo produtivo e social, mas sim passar por diferentes e sucessivas formas de sua atividade. Para Marx (2004), no sistema capitalista a formação ‘integral’ é compreendida como a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de forma que se precisar ser remanejado de uma atividade a outra, por emprego de uma máquina nova ou por alguma mudança na divisão do trabalho, possa facilmente encontrar uma colocação, sem prejudicar a organização geral do modelo produtivo.

Marx e Engels (2004, p. 109) destacam que na sociedade de classes, a educação politécnica assim compreendida, perde sua aplicação prática, assumindo uma finalidade meramente curricular e mantendo a antiga divisão social do trabalho como sua base fundante. Destacam ainda, o cuidado para que não se confunda este modelo de educação com a proposta defendida pelos escritores proletários.

A formação politécnica, que foi definida pelos escritores proletários, devem compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas. (MARX-ENGELS, 2004, p. 109).

Enquanto que o ‘politecnicismo’ defendido pela classe dominante propõe a preparação pluriprofissional, buscando superar a formação limitada a determinadas funções da fábrica moderna e procurando assim evitar possíveis problemas caso seja necessário uma reorganização do processo produtivo, sem que, no entanto, altere-se a organização da divisão do trabalho entre as classes sociais, a formação tecnológica defendida por Marx, opõe-se a divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual que a fábrica moderna exacerba e, sobretudo, opõe-se a divisão social do trabalho entre as classes sociais, elemento de base da sociedade capitalista. Portanto, a formação tecnológica proposta por Marx, pressupõe a unidade entre teoria e prática, não apenas no local do trabalho, mas em toda a atividade social. Pressupõe ainda a possibilidade da “manifestação plena e total de si mesmo, independente

das ocupações específicas que cada indivíduo exerce” (MANACORDA, 2010, p. 48). Somente a partir desta unidade entre formação intelectual e formação manual aliada a prática social é que Marx considera possível uma formação omnilateral, pela qual os sujeitos alcancem a compreensão sobre a totalidade do processo social do qual fazem parte. Qualquer formação que não tenha em perspectiva a superação do modelo capitalista de produção, ainda que alie a instrução ao trabalho produtivo, manterá seu caráter unilateral, formando sujeitos parciais para atividades parciais.

A formação *omnilateral* destacada por Marx pressupõe mais do que a união de instrução e trabalho, pressupõe a instrução enquanto elemento da crítica da forma histórica que o trabalho assume sob o modo de produção capitalista. E, sobretudo, pressupõe a construção de um novo modelo de sociedade. Neste sentido, Marx (2007, p. 107) afirma que para que o homem atinja efetivamente sua condição *omnilateral*, por um lado é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino, e por outro, falta um sistema de ensino que contribua para a transformação das condições sociais.

A *omnilateralidade* ao mesmo tempo em que requer outro projeto de sociedade que resgate a integralidade da atividade humana, é um dos elementos centrais para a superação da formação unilateral do homem. Portanto, a categoria de formação *omnilateral* afirma o trabalho como princípio educativo, pois não busca apenas a união entre ensino e trabalho, mas parte da perspectiva da emancipação humana e tendo-a por horizonte, pressupõe a formação enquanto crítica da forma capitalista do trabalho, buscando assim, as condições para que se alcance a *omnilateralidade* na totalidade de uma nova sociedade. Por sua vez, a emancipação humana constitui-se em um processo de superação do estado de unilateralidade, resultado da divisão do trabalho, através de um salto qualitativo para um estado de *omnilateralidade*, ou seja, de totalização do homem, de desenvolvimento pleno de suas lateralidades, numa síntese de totalidade. A emancipação humana, em síntese, é a emancipação plena, integral do ser humano, ou seja, quando o homem, na expressão de Marx, “se tiver tornado um ser genérico” (MARX, 2006, p. 24). Pressupõe, portanto, a construção de um novo projeto de sociedade onde o trabalho efetive-se enquanto atividade realizadora do homem.

Considerações finais

Ao destacar o caráter contraditório que o trabalho assume em sua dimensão histórica sob o modo de produção capitalista, Marx e Engels, longe de negarem seu caráter formativo, destacam que em uma sociedade em que o trabalho constitui uma atividade unilateral, a formação do homem também será unilateral e assim, demonstram que a formação humana está diretamente relacionada com a formação histórico-social, ou seja, com a conformação das bases materiais da sociedade que condicionam a atividade humana. Entendendo que o trabalho é a própria atividade vital que torna o homem um ser social, ou seja, a atividade que o constitui enquanto homem, Marx e Engels destacam a necessidade de superar a formação unilateral que a partir das condições desiguais na sociedade capitalista, é oportunizada aos trabalhadores. É neste sentido, que propõem a articulação entre as categorias trabalho, politecnia, omnilateralidade e *emancipação* humana.

Assim, Marx e Engels afirmam seu entendimento do trabalho enquanto princípio educativo, não na forma alienada como o trabalho se apresenta em sua dimensão histórica na sociedade capitalista, mas em sua dimensão ontológica, resgatando a união entre consciência e prática social, como crítica da forma atual em que o trabalho se apresenta e como possibilidade de realizar-se plenamente seu caráter ontocriativo, em outro projeto de sociedade. Marx e Engels afirmam que o horizonte da emancipação humana, na construção do sujeito omnilateral, representa a exigência dos seres humanos em assumirem o controle de sua existência, de forma consciente de suas capacidades de intervir no percurso da história, de forma que a construção da sua objetivação, mediada pelo trabalho, não represente um objeto fora de sua construção enquanto sujeito de possibilidades, mas como parte integrante e educativa de sua formação social. Neste sentido, preleciona Mészáros (2008, p. 67): “Não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação”. Assim, a articulação entre o trabalho em seu sentido ontológico, como princípio educativo e a educação intelectual, cuja função é a socialização de conhecimentos acumulados historicamente, sem desprezar a realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem,

podem contribuir de forma efetiva para a construção de uma educação como instrumento de resistência e emancipação, sem olvidar a educação corporal ou física como integrante dessa articulação.

 INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/7oKxO4>



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e a sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Antunes, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. SP: Expressão Popular, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação dos trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia Moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do ensino**. Introdução, tradução e notas de Roger Dangeville. Paris: Maspero, 1978.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: Antunes, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. SP: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. In: Antunes, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. SP: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-filosóficos. In: Antunes, Ricardo. **O caracol e a sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido Comunista / Crítica ao Programa de Gotha**. Tradução: Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

NOSELLA, Paolo. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador. In: GOMES, C.M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005.

3.5

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ERA DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: O CASO DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA

Roselene Gomes Pommer¹²⁴

Arnildo Pommer¹²⁵

Introdução

Nesse artigo, propomo-nos a discutir como algumas das forças político-econômicas da sociedade civil se articularam, no Brasil, no período denominado de *Nova República*, a partir de 1985. É perceptível, na bibliografia consultada sobre a época em questão, o avanço do capitalismo monopolista, a degradação da remuneração dos trabalhadores e a consequente precarização das relações laborais, o que influenciou negativamente no aprimoramento material e intelectual da classe trabalhadora. Nota-se também, a degradação da educação pública, a transferência de boa parte do ensino em geral em todos os seus níveis, além do ensino técnico e tecnológico, para a iniciativa privada.

A partir destas premissas, será analisada a elaboração de políticas públicas para a educação profissional de capacitação técnica, bem como a situação do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), relativamente ao período citado, quando os setores industrial, financeiro e de serviços do país, se reorganizaram a fim de se adequarem às alterações que estavam ocorrendo nos países de capitalismo avançado, com vistas à substituição do modelo de acumulação fordista/keynesiano para o modelo chamado de *acumulação flexível*.

¹²⁴ Doutora em História, professora do CTISM e do PPGEPT

¹²⁵ Doutor em Filosofia, professor colaborador do PPGEPT

A Nova República e a afirmação do Modelo Neoliberal no Brasil

A expressão *Nova República* designa o período da história brasileira imediatamente posterior ao da ditadura civil-militar (1964-85). Ela se caracterizou, na sua fase inicial, por ações políticas ditas democráticas, pois a retórica de convencimento utilizada para legitimá-la foi articulada a partir da apropriação invertida do discurso dos partidos de centro-esquerda, cujas demandas implicavam, também, a redemocratização do país. Além disso, no caso brasileiro¹²⁶, as ideias de Estado e de República eram, e ainda são, recentes e contraditórias, tendo elas se objetificado a partir de 1889, com a Proclamação da República.

Nessa perspectiva, após quase um século (1889-1985), a sua utilização ainda comportava alguns paradoxos conceituais entre as noções de Estado, de República e de Democracia, principalmente porque houve neste lapso de tempo, uma reiterada confusão entre o público e o privado, prevalecendo muitas vezes a privatização de bens públicos e a invasão do espaço público pela atividade empresarial privada ou pela força dos aparelhos de repressão a serviço do capital privado por intermédio dos sucessivos governos. Isso ocorreu porque aqueles governantes confundiram o mandato eletivo de representação do sistema republicano com um direito obtido através do voto para se apropriarem do Estado e agirem em função do interesse de parte da sociedade civil e não de toda ela ou, pelo menos, agir em nome da maioria. E também porque, quando não havia delegação de poder governamental por intermédio do voto, ele era tomado à força por intermédio de Golpes de Estado.

No entanto, o processo precisa ser compreendido a partir das *crises* históricas e cíclicas do modo de acumulação capitalista. Mais do que isso: o capitalismo não é geograficamente homogêneo, pois ele se desenvolveu prioritariamente na Europa Ocidental, na América do Norte e mais recentemente, no Japão, mas não por causa de condições geográficas eventualmente favoráveis. Naqueles locais e, ainda assim, há diferenças internas nas próprias regiões e países citados, desenvolveu-se o que hoje se denomina de capitalismo avançado ou monopolista em relação às outras regiões do mundo, nas quais vige o capitalismo associado-dependente. Foi nas regiões do capitalismo avançado

¹²⁶ Existem várias periodizações formais dos modos de ser da nação brasileira, na História do Brasil. O primeiro período, o mais longo, é o da colônia que vai de 1530 até 1815. O segundo é o do chamado Reino Unido (1815-1822), o terceiro é o do Império (1822-1889). O período dito republicano inicia em 1889 e perdura até os dias de hoje e no qual se manifestam as seguintes subdivisões: Primeira República (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); República Nova (1946-1964); Ditadura Civil-militar (1964-1985); Nova República, de 1985 até os nossos dias.

(EUA e Europa) que, a partir de critérios técnicos mais específicos de regulação do emprego da força de trabalho, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial, emerge o chamado “estado de bem estar social”.

Dadas as diferenças de evolução do modo capitalista de produção geograficamente consideradas, podemos destacar alguns dos movimentos teóricos e práticos de sua atual formatação, desde o início do século XX, mas que têm origem ainda no século XIX. As crises, no entanto, são resultantes da própria forma de acumulação de capital a qual necessita de constante expansão como garantia da acumulação. Inovações na gestão e na produção são procedimentos de rearticulação da acumulação diante delas. As piores crises ocorreram, curiosamente, na América do Norte, na Europa e no Japão. Curiosamente, porque como todos sabem, o capitalismo iniciou na Inglaterra, estendendo-se para as outras regiões citadas. Portanto, no último século da história do capitalismo, se percebem alguns movimentos que parecem indicar modificações profundas na administração da produção e da consequente acumulação de capital. Porém, cabe perguntar, como alerta Harvey (1994), se realmente aquelas modificações foram estruturais ou apenas a afirmação do mesmo com outra aparência?

Em todo caso, o primeiro destes movimentos ganha aspectos de cientificidade com a publicação do livro *Princípios da Administração Científica*, de F.W. Taylor (1911) com o qual, dentre outras coisas, se pretendia racionalizar a produção a fim de aumentar a produtividade com a drástica redução do emprego de forças de trabalho. A novidade de Taylor, no entanto, é a sistematização e, em parte, a ampliação didático-racional de práticas já em curso no interior do sistema industrial de produção.

O segundo movimento é o de Henry Ford. De maneira idêntica ao trabalho de Taylor, as inovações propostas por Ford seguem uma tendência já estabelecida e que ia muito além do mero ganho de produtividade interno, pois de pouco vale produzir mais se não há para quem vender. Como explica Harvey “a data inicial simbólica do fordismo deve por certo ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem (...)” (HARVEY, 1994, p. 121).

As ideias de Ford implicavam, ainda, a crença na capacidade das corporações industriais como suficiente para a solução de eventuais problemas

e mesmo para direcionar os rumos da humanidade, ou seja, ele “acreditava que um novo tipo de sociedade poderia ser construído simplesmente com a aplicação adequada do poder corporativo” (Harvey, 1994, p, 121). O seu objetivo era, se não o de reformar o mundo, com certeza o de reformar os Estados Unidos da América.

Estamos destacando este ponto significativo do capitalismo norte-americano devido a sua novidade em termos de reorganização social, pois ele contém um propósito pedagógico de complexas ramificações, que vai desde mudanças na divisão do trabalho no interior das fábricas até mudanças de comportamento moral, sexual, político e familiar. Conforme Harvey, “em 1916, Ford enviou um exército de assistentes sociais aos lares dos seus trabalhadores “privilegiados” [...] para ter certeza que o “novo homem” da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral [...]” (HARVEY, 1994, p. 122).

Isso mostra que os procedimentos pedagógicos corporativos tinham, efetivamente, a intenção de educar para a produção e para o consumo e que tais práticas começavam com o trabalhador e sua família, com a intervenção direta de agentes sociais corporativos. Mesmo que esta prática de Ford não tenha durado muito, ela se torna um caso exemplar de indício de como as corporações procuravam interferir diretamente no comportamento de seus trabalhadores. Além dessas intervenções diretas existiam as indiretas. No caso específico da América do Norte, a partir do complemento de iniciativas particulares, de 1920 até 1933, foi proibida a produção, transporte e a venda de bebidas alcoólicas.

Estas preocupações de Ford estavam em sintonia, coincidentemente, com outras ideias similares e que implicavam a adequação da vida ao trabalho e ao consumo, o que dá a impressão de uma espécie de ‘conspiração de época’ contra a liberdade de iniciativa do trabalhador. A ideia central que se coaduna como a de Ford é a do arquiteto suíço Le Corbusier, cujo princípio urbanístico era o de que a moradia ideal deveria ser uma espécie de extensão da fábrica: unidades habitacionais racionais, brancas, limpas e sem ornamentos para que o trabalhador fizesse de sua casa um apêndice do seu local de trabalho e não se distraísse com artifícios inúteis. Como urbanista Le Corbusier se deu conta, ainda nas primeiras décadas do século XX, da importância que os automóveis teriam no espaço urbano, razão pela qual, sugeriu a construção de enormes

edifícios sobre pilotis a fim de deixar o espaço abaixo do prédio livre para servir de estacionamento.

Ford tinha ainda outras preocupações, bem como, não se pode negar, uma capacidade de previsão de prováveis eventos futuros. A seu modo procurou antecipar-se à crise do sistema capitalista de produção que se estabeleceu a partir de 1929: mandou seus peões literalmente plantar não somente batatas, mas também *legumes* em seus jardins criando hortas domésticas. (Harvey, 1994, p. 122).

Evidentemente que medidas paliativas para um grupo restrito de trabalhadores não têm como resolver crises estruturais. É neste momento que o Estado intervém na economia da América do Norte. Logo após, eclode a Segunda Guerra Mundial e, em consequência de seu resultado, ocorreram novas articulações geopolíticas, mas a crise não fora superada e, além disso, fazia-se necessário reconstruir países devastados pelo conflito, especialmente na Europa e na Ásia. Neste ponto, temos o terceiro ingrediente de nossa história: a introdução do sistema Keynesiano de administração da produção, que pode ser resumido (grosseiramente) como sendo a intervenção do Estado na busca de um equilíbrio entre produção e consumo no interior das nações. Keynes publica em 1936, um complexo livro¹²⁷ do qual alguns governantes se valeram, ainda antes da Segunda Guerra como possibilidade de gerar o pleno emprego e uma espécie de equilíbrio social. Esse modelo, aliado a outros fatores, como a decisiva colaboração de partidos comunistas europeus, foi fundamental para a recuperação da economia capitalista, particularmente a dos países centrais.

Esse sistema funcionou a contento, até que nova crise eclodisse determinando o colapso do chamado estado de bem estar social (*Welfare State*), cujo início remonta a Guerra do Vietnã, mas se torna aguda pela recessão econômica mundial de 1973, decorrente, em parte, da alta dos preços do petróleo. Assim, o modelo industrial de *livre mercado administrado* e de “produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada” (ANTUNES, 2013, p. 38), não conseguiu manter o constante aumento do acúmulo de riquezas privadas (taxa de lucro), pela via da expansão, forçando-o a se reestruturar.

¹²⁷ KEYNES, John M. (1883-1946). *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda: Inflação e Deflação*. (1936). Edição Brasileira, Editora Abril Cultural, 1983.

Em decorrência, pois, da *diminuição da taxa de lucro* é que o modelo de *acumulação flexível* (HARVEY, 1994) de produção industrial e administração financeira se constituiu. Esse novo modelo, também de características complexas, apresentou quase sempre, resultados funestos para a classe trabalhadora. Seguem-se alguns de seus pontos programáticos, conforme Antunes (2013):

O capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do *downsizing*, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, em que se destaca especialmente o “toyotismo” ou modelo japonês (ANTUNES, 2013 p. 49).

Desta citação cabe explicitar o significado de *downsizing*: uma técnica de administração de empresas baseada no achatamento ou diminuição de tamanho da hierarquia para eliminar a burocracia considerada desnecessária, o que implica em demissões, algo como um *hipertaylorismo*. Já a questão do “avanço tecnológico” parece ser um comentário inconsistente, pois cada época tem a tecnologia que lhe é própria, porque os setores produtivos não podem organizar-se com o que ainda não existe e nem se utilizar de técnicas obsoletas (PINTO, 2013, v. 1). Isto significa que as técnicas utilizadas nos procedimentos definidos como de *acumulação flexível* são adequadas a ela, do contrário ela não poderia ter se constituído.

Como efeito da prevalência do neoliberalismo econômico, a agressividade predadora empresarial se tornou a principal forma de dominação, forçando, em nível mundial, a diminuição da presença dos Estados na manutenção da assistência social e de salários apropriados, transferindo-se os negócios públicos mais aptos a gerar lucros, às empresas privadas. Assim, os Estados assumiram a responsabilidade de garantir o lucro privado, particularmente o dos setores bancário e industrial. Aqui reside o principal truque ideológico do novo sistema de acumulação de capital: o Estado continua a intervir na economia, mas a favor da empresa capitalista e contra o trabalhador. Esta reorientação ideológica do liberalismo clássico nos países do capitalismo avançado forçou a diminuição dos salários e o aniquilamento dos sindicatos; nos países subdesenvolvidos, além disso, forçou a deterioração ainda maior dos

já precários sistemas de ensino e de assistência com vistas ao maior controle social possível para ampliar as taxas de lucro (HOBSBAWM, 2008).

Foi por isso que a escola passou a ser objeto de controle e avaliação de economistas e não de profissionais da área da Educação. Várias agências internacionais criadas para esse fim passaram a medir a educação com a fita métrica dos resultados operacionais do sistema financeiro e industrial e não por critérios científicos, estéticos e ético-políticos.

As transformações do processo produtivo impuseram aos trabalhadores em geral e aos da educação em particular, um tipo de controle sem precedentes, o que lhes tolhe a criatividade e a direção política de sua ação pedagógica. Entre alunos e professores universitários ele se dá, por exemplo, por intermédio da burocratização excessiva (justamente o contrário do downsizing empresarial) sendo alguns de seus expoentes o *curriculum vitae* (plataforma *Lattes*), planejamentos pedagógicos e registros de atividades escolares repetitivos, exagerados e extenuantes, o que implica um dispêndio de tempo com o supérfluo, em detrimento da pesquisa e do ensino.

Ocorre que o trabalho de ensino, pesquisa e extensão nas universidades e o de ensinar a ler e a escrever nas escolas, tem uma duração temporal diferente do tempo empresarial. Existem coisas que não podem ser aceleradas, porque muitas delas dependem de impedimentos biológicos irrevogáveis, como a idade escolar adequada, ou seja, não é possível ensinar a uma criança de cinco anos a manejar um trator numa escola agrícola.

No Brasil, a voracidade do capital dominante se estabeleceu, principalmente, entre 1985 e 2003, muito embora o processo como um todo tenha iniciado bem antes e se especificado no governo Juscelino Kubistchek (1955-1960). Durante aqueles períodos os governos intervieram nos assuntos econômicos a favor das grandes corporações nacionais e internacionais, contra os trabalhadores e contra a educação livre, pública e coletiva da população pobre. Essa foi a característica de todos os governos até 2003. Com eles o neoliberalismo atingiu os seus objetivos de transferência de bens públicos às empresas particulares através das privatizações de sistemas de distribuição de água e de energia; da transferência das telecomunicações, de parte da mineração, de estradas de ferro, de rodovias, de bancos públicos e, principalmente, da educação em todos os seus níveis. Como resultado imediato do processo, ocorreu a concentração

ainda maior de capital nas mãos de poucos, o aumento de preços, o aviltamento dos salários e a degradação ainda maior da frágil educação então existente.

Contudo, o processo não foi homogêneo e nem feito com tanta rapidez como possa parecer, pois houve resistência de algumas categorias de trabalhadores, especialmente por intermédio dos sindicatos mais organizados na defesa dos interesses coletivos. Diante da resistência, as empresas passaram a utilizar o procedimento da descentralização (*downsizing*), instalando fábricas em cidades brasileiras que ficassem distantes dos centros de resistência sindical, o que foi possível pela existência de tecnologias de informação, controle, automação e transporte da produção. (ANTUNES, 2013, p. 232).

Mesmo que intensificada a partir de 1990, a nova orientação da política econômica precisa ser compreendida a partir de ações definidas de seu perfil desde 1985¹²⁸. Ao assumir o governo do Estado brasileiro, cuja economia apresentava elevados índices inflacionários, José Sarney e a sua equipe criaram alguns planos de estabilização econômica: Cruzado I e II (1986); Bresser (1987) e Verão (1989), os quais foram concebidos, em parte, com objetivos eleitoreiros, pois as eleições para a Assembleia Nacional Constituinte ocorreram em 1986. O claro fracasso de todos os planos mostrou aos governantes brasileiros que o capital internacional não estava interessado na consolidação da nossa democracia, mas, exclusivamente, no seu lucro. Como se não bastasse, a retórica de convencimento neoliberal conseguiu eleger vários representantes seus para a Assembleia Constituinte, tornando-a adequada aos seus interesses. As eventuais concessões feitas por exigências dos grupos e partidos de centro-esquerda foram, posteriormente, retiradas em sua maioria, por intermédio das reformas constitucionais, das regulamentações complementares e por decretos.

Como a hiperinflação não era exclusividade da economia brasileira, em novembro de 1989, agentes do Fundo Monetário Internacional, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, do Banco Mundial e de países latino-americanos se reuniram em Washington, com o objetivo de proporem alterna-

¹²⁸As ideias neoliberais também não são recentes. O seu mentor mais conhecido é Milton Friedman que publicou em 1962, o livro **Capitalismo e Liberdade**, de onde foram tiradas as principais concepções de livre mercado do neoliberalismo contemporâneo. Friedman defende o livre mercado e a doutrina “quantitativa da moeda”. Este economista de orientação monetarista foi conselheiro de Richard Nixon, Gerard Ford, Ronald Reagan e de Augusto Pinochet. Alguns de seus ex-alunos de pós-graduação na Universidade de Chicago foram ministros de Pinochet. Outro pensador neoliberal relevante e de certa maneira “professor” da maioria dos contemporâneos é Friedrich August von Hayek (1899-1992). O seu livro *O Caminho da Escravidão* (editado pela vez primeira em 1944) tornou-se o manual de cabeceira da maioria dos neoliberais a partir de 1970.

tivas para a reorganização das economias latino-americanas, muitas das quais tinham dificuldades para saldar as parcelas e juros de suas dívidas externas. As orientações econômicas decorrentes ficaram conhecidas como *Consenso de Washington*. Entre elas estavam: abertura dos mercados nacionais para a entrada de capitais estrangeiros; equilíbrio dos orçamentos dos Estados pela diminuição de investimentos na área social, especialmente na saúde e na educação; combate à inflação através da recessão econômica e da diminuição dos salários; e privatização de empresas estatais.

Obviamente não se tratava de consenso, mas da intromissão direta na América Latina daqueles organismos internacionais, administrados pelos países ricos, a partir de um jogo de forças militares, científicas e econômico-políticas desiguais. Essas medidas foram impostas (e prontamente aceitas) ao presidente Collor de Melo a partir de 1990 e ao seu sucessor, Itamar Franco, o qual, em continuidade à política anterior vendeu empresas como a *Cia. Siderúrgica Nacional, a Açominas e a Cosipa*.

Sem embargos, as políticas neoconservadoras tiveram seu ápice durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Em consonância com o Consenso de Washington, Cardoso conceberia o Estado como “uma máquina ineficiente e que estava presa aos interesses corporativos das empresas estatais e dos setores sindicalizados e da burocracia, os quais seriam uma força de resistência contra a abertura da economia” (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 915). Essas velhas forças que haviam sido cooptadas pelo Estado ainda na Era Vargas, deveriam ceder lugar, na visão de Cardoso, à iniciativa privada e ao capital estrangeiro, na tentativa de o país alcançar o que ele compreendia como “desenvolvimento dependente-associado” (Idem, p. 913). Em parte essa afirmação era verdadeira, em parte não. As oposições, por exemplo, não eram apenas corporativas, mas lutavam conscientemente contra a entrega da riqueza dos brasileiros aos capitalistas internacionais.

Para Teixeira e Pinto as reformas preconizadas pelo *Consenso de Washington* não lograram o êxito esperado, pelo contrário, “produziram uma situação de instabilidade macroeconômica permanente e um padrão de crescimento *stop and go*” (para e anda), o que ocasionou a queda do Produto Interno Bruto, aumento dos índices de desemprego e deterioração fiscal (2012, p. 916).

Assim, a partir do governo de Cardoso, a situação de dependência do país ficou caracterizada pela hegemonia que a fração bancário-financeira do capital dependente-associado passou a deter no interior do bloco no poder, fração essa que articulava os interesses do mercado financeiro doméstico com os interesses do mercado internacional. Consequência: a Educação foi um dos setores sociais mais afetados. Conforme Frigotto:

Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador, redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil. (FRIGOTTO: 2012, p. 122)

Mercado como referência significa treinar trabalhadores para cumprir tarefas e para viver de acordo com as regras dos mercados: trabalhar e consumir. A mercantilização e a privatização da educação brasileira durante a década de 1990 serão os temas discutidos a seguir, considerando-se os interesses do grupo hegemônico no poder, os quais motivaram a execução de determinadas políticas públicas, especialmente para a Educação Profissional, com vistas a garantir a continuidade da acumulação de capitais.

Políticas Públicas para a Educação Profissional e Interesses Neoliberais

Na História da Educação Brasileira inexistem políticas públicas estatais para as classes trabalhadoras, cujo escopo seja o ensino de qualidade. Não se trata de acaso, porém de decisões de diversos governos que se apresentaram como representantes da maioria da sociedade civil, mas, agiram na defesa dos interesses econômicos dos grupos capitalistas hegemônicos. A organização educacional que se consolidou implicou na banalização do conhecimento científico, estético, político e filosófico a partir de algo similar a uma dupla escatologia hedonista: uma imanente e outra transcendente. Na imanente, prazer e felicidade são garantidos através do consumo (Fordismo); na transcendente, o fundamentalismo religioso advoga a salvação de uma entidade mítica, a alma; promete a felicidade futura, mas exige sofrimento atual (trabalho pesado), o que foi reintroduzido no Brasil por Vargas. Esta dupla escatologia

ajuda no amortecimento de tensões reivindicatórias e na ilusão de bem estar como um substitutivo ao estado de bem estar social.

Trata-se, igualmente, da legalização da divisão social entre aqueles que mandam e aqueles que obedecem, como explicam Torres et al. (2005). A história da educação “é marcada pela dicotomia entre o pensar e o fazer (...) [e] está vinculada aos interesses imediatos do empresariado nacional e estrangeiro” (TORRES et al., 2005, p. 13).

Na luta política contra esta imposição, os movimentos sociais voltados para a transformação da educação brasileira, nas décadas de 1980 e 1990, contudo, não conseguiram reverter a situação. Em 1988, por conta da abertura política, foi promulgada a nova Carta Constitucional Brasileira. Como era de se esperar, a disputa por espaços de interesses na Constituição foi acirrada. Por um lado, a sociedade civil composta por professores, parlamentares, sindicatos de trabalhadores, estudantes e partidos de centro-esquerda, direta ou indiretamente envolvidos com a educação, passaram a debater os princípios de uma reforma educacional para o país. No lado oposto, encontravam-se os donos de escolas e demais empresários. A partir daquela discussão originou-se um projeto de lei para a educação nacional que procurava atender às demandas da maioria dos agentes sociais envolvidos, os trabalhadores, propondo a educação integrada (*omnilateral* por oposição a unilateral) para os estudantes brasileiros, a qual deveria tomar o trabalho como mediação pedagógica, como explica Frigotto et al.:

O texto do primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 pelo Deputado Octávio Elísio (Brasil, 1991) determinava: “O direito à educação é assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros” (art. 3), e educação politécnica através da integração entre formação geral e a formação específica para o trabalho (art. 35). (FRIGOTTO et. al. 2005, p. 22)

Porém, o texto da LDBEN nº 9394/96 aprovado, foi o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), o qual determinava que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (Artigo 36, §2)”, acrescentando que “A educação profis-

sional será desenvolvida em articulação com o ensino regular” (FRIGOTTO et al., 2005, p 22). O texto de Ribeiro já apresentava características nitidamente neoliberais, mas um retrocesso maior ocorreu com a publicação do Decreto nº 2.208/97, o qual determinava uma organização curricular específica para a educação profissional e outra para o Ensino Médio.

A gênese do retrocesso está, obviamente, na histórica dicotomia entre o ensino do pensar e o do fazer. A independência administrativa (1822) e a proclamação da República (1889), por manterem as estruturas de poder coloniais, tendo o latifúndio agroexportador por base, não permitiram alterações sociais relevantes. E, apesar de uma tímida introdução de relações capitalistas de produção a partir da abolição da escravatura (1888), o modelo antigo foi mantido como predominante até 1930, início da chamada Era Vargas, quando inicia a também tímida industrialização brasileira com vistas à substituição das importações. Mesmo aquele capitalismo inicial foi pautado pela dependência externa e acentuação das desigualdades internas. Frigotto, et al., ao discutirem ideias da formação do capitalismo no Brasil, especialmente as de Furtado (1980), concluem que a sociedade brasileira situa-se dentro do seguinte dilema contraditório:

[o da] construção de uma sociedade ou de uma nação onde os seres humanos possam produzir dignamente a sua existência, ou a permanência em um projeto de sociedade que aprofunda a sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial (FRIGOTTO, et al., 2005, p. 09).

Como a educação não pode ser separada do conjunto das forças em ação na sociedade, a segunda opção, conforme Frigotto et. al., foi aquela que as forças dominantes impuseram como o sistema de ensino brasileiro. Isso pode ser constatado também pela análise do Decreto nº 2.208/97 que, na passagem do século XX para o século XXI, ao reservar aos filhos da burguesia o ensino acadêmico de nível superior, e aos filhos dos trabalhadores, o ensino profissional de nível médio de caráter precário, manteve o modelo de poder vigente no país, desde 1530.

Por isso, aquele Decreto negava a possibilidade de superação da dualidade presente no ensino brasileiro. A existência de uma instrução voltada

para a formação geral e de outra para a formação profissional, pressupunha, no país, a existência de duas racionalidades: uma de caráter crítico-analítica, reservada para alguns, e outra de caráter prático-operativa, imposta à maioria, com os seus atenuantes ideológicos.

Essa doutrina, conseqüentemente, pressupõe a existência dos que estudam e mandam e dos que aprendem a fazer e a obedecer e, apesar de ela ter sido exposta aqui apenas como uma constatação, portanto, sem a justificação necessária, parece ser, contudo, empiricamente inegável. O saber e o conhecimento, bem como a apropriação de seus benefícios, há muito têm sido negados às classes trabalhadoras. As práticas neoliberais impostas aos brasileiros desde 1985, apenas legalizaram, como já frisamos, as “políticas de exclusão social, desobrigação por parte do Estado com políticas sociais, enfim, transformação do sistema educacional em mercado educacional” (TORRES et al., 2005, p. 13).

Por causa desta legalização, o Ensino Profissionalizante, a partir do Decreto 2208/97, não pode ser compreendido apenas sob a ótica da transferência deste tipo de instrução para a atividade privada. Educar para o mercado implica considerá-lo como ponto de chegada, ou seja, a aptidão para o consumo é a sua norma diretiva (Fordismo), mesmo que os bens consumidos sejam de *segunda linha*. Para tanto, um marco importante foi o documento “Modernização Tecnológica e Formação Técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios”, produzido em 1993 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e financiado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a fim de balizar as políticas públicas para a formação profissional.

No que se refere especificamente ao Ensino Técnico Federal também havia a questão de seu custo. Ainda em 1989, o Banco Mundial alertara o governo brasileiro para a relação desigual das despesas anuais entre Escolas Técnicas Federais e as Estaduais ou Municipais. A Rede Federal gastava 1700 dólares, enquanto que nas demais redes, o custo girava em torno de 250 dólares por aluno. Entre as sugestões do Banco Mundial, estava a “cobrança de anuidades e/ou taxas escolares, seja mediante um sistema de crédito educativo para atender aos alunos carentes, seja por meio do pagamento direto pelos alunos, conforme o nível de renda familiar”. (Torres et al., 2005, p. 07), ou seja, a própria

organização interna dos sistemas educativos precisava de equalização, além de determinar o mercado como sujeito do qual os estudantes e trabalhadores seriam o objeto.

O documento do IPEA, de 1993, apontou o modelo a ser seguido pelo Ensino Profissional: ele sugeriu o “Sistema S”, pois, segundo os técnicos, por apresentar uma estrutura mais ágil e segura, se adaptaria melhor aos novos paradigmas da produção capitalista e suas relações com os trabalhadores. Nesse sentido, o documento orientava para a oferta de cursos de rápida (curta) qualificação e treinamento, o que poderia reverter a tendência de oferta de cursos de nível médio e/ou superior, os quais, pela avaliação dos técnicos, não preparavam para o mercado de trabalho, mas, para o mundo acadêmico.

Em 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência do Brasil, através do Planejamento Político-Estratégico do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as orientações do documento de 1993 para a Rede Federal de Educação Tecnológica foram adotadas. Elas previam a separação entre a formação profissional e a acadêmica; a adequação dos currículos às mudanças do mercado; a aproximação entre escolas e empresas; mecanismos de avaliação do desempenho das escolas e a sua autonomia para o estabelecimento de parcerias de financiamento e de gestão (Torres et al., 2005, p. 08). Essas ideias integravam o Decreto 2208/97. Conforme explicam Torres et al.:

A partir da edição do decreto, acirrou-se a dicotomia entre o pensar e o fazer, uma vez que este impedia a existência dos cursos técnicos de nível médio que tinham uma grade curricular composta por disciplinas técnicas e disciplinas de conteúdo geral (...). A reforma educacional em análise induziu e incentivou a constituição de um mercado privado da educação profissional, ao tempo em que, na esfera educacional pública, se verificavam processos complexos e diversificados de mudanças e redução na oferta, reestruturação ou desestruturação que se abateram sobre a rede federal de escolas técnicas (Torres et al., 2005, p. 09).

Essa circunstância fez com que as instituições reduzissem a oferta de cursos regulares gratuitos, para ampliarem a oferta de cursos de curta duração, pagos. Paralelamente ao Decreto 2208/97, o Governo Cardoso criou o Programa de Expansão de Educação Profissional (PROEP) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), responsáveis pelo repasse de

recursos públicos para a iniciativa privada, com vistas a submeter a Educação Profissional às demandas da burguesia. Para Torres et al. (2005, p. 10) uma das evidências da privatização dessa modalidade de ensino está na “utilização por segmentos empresariais (maquiados pelo eufemismo comunitário) de cerca de 40% dos recursos do PROEP”. Em dezembro de 2002, o Ministério da Educação torna público o seu relatório de gestão 1995/2002. Com a pretensão de justificar as transformações realizadas no ensino profissional no período, o relatório afirma que:

A tendência mundial é a existência de um ensino pós-médio amplo e vigoroso, com diversidades de alternativas para os jovens poderem escolher suas melhores opções. Isso passa pela articulação entre educação, trabalho e tecnologia, com um desafio que exige flexibilidade, parcerias inovadoras e dinâmicas institucionais atualizadas (BRASIL: 2002, p. 04).

As parcerias inovadoras às quais o relatório alude dizem respeito às “entidades comunitárias sem fins lucrativos” (Torres et al., 2005, p. 17), proprietárias das novas Escolas do Segmento Comunitário e responsáveis por suas gestões. Foi esse mecanismo que garantiu o repasse de verbas públicas, através do PROEP, para a iniciativa privada, conjugando o “interesse privatista com o capital internacional [reduzindo] o jovem sujeito-educando à mera condição de capital humano em formação e a educação a uma dimensão mercantil” (Torres et al., 2005, p. 15). O CTISM, também foi afetado pelas novas orientações. As implicações pedagógicas e estruturais das novas políticas nesta Instituição serão discutidas a seguir.

O Caso do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - CTISM

O período entre 1985 e 2000 (aproximadamente) foi marcado, no CTISM, por mudanças administrativas, pedagógicas e estruturais. As modificações ocorridas permitem identificar a terceira fase da História do CTISM, a qual foi denominada de Fase de Revisão. A expressão é aqui utilizada para indicar as mudanças de diretrizes educacionais decorrentes das novas necessidades do capitalismo monopolista mundialmente em curso, e que, ao produzirem novas relações de trabalho, exigiram a reformulação da preparação e de cooptação da força de trabalho da população pobre, de fora para dentro da escola.

Uma dessas modificações diz respeito ao perfil dos técnicos a serem formados pelo CTISM. Se nos períodos de Instalação e de Afirmação (tratados em Pommer e Lima, 2010), formavam-se profissionais em eletrotécnica predial e mecânica automotiva, as novas exigências do capitalismo industrial reorientaram a preparação técnica de trabalhadores para o setor industrial, tanto em nível operacional, quanto de manutenção. Essa nova demanda pode ser constatada nas justificativas dos projetos¹²⁹ elaborados com a finalidade de captar recursos para a reorganização das atividades pedagógicas do Colégio.

A tecnologia empregada pelas empresas da região sofreu, ao longo dos anos, várias adaptações às condições locais. Ocorre que um número significativo de empresas que empregam nossos técnicos, estão com planos de expansão na área de mecânica, buscando o mercado mundial. Lógico, contam com a nossa colaboração através da força de trabalho, para o aprimoramento de seus produtos, principalmente no que tange ao controle de qualidade (...).

Necessitamos acompanhar a evolução e fabricar novas técnicas, mas, para isso, o treinamento e os recursos não podem estar dissociados (...).

Esta mão-de-obra certamente irá colaborar nos vários setores industriais de ponta, pela importância em assegurar produtos de boa qualidade, até para aceitação no mercado externo.

O técnico de nível praticamente inexistente no Brasil. Deve ser priorizado como recursos humanos, pois não adianta desenvolvermos técnicas avançadas de fabricação, se não houver um desenvolvimento paralelo de mão-de-obra. (CTISM, 1991, s/p)

Essa reorientação do CTISM implicou na remodelação de suas bases administrativas, pedagógicas e infra-estruturais. Entrementes, o processo de abertura política pós ditadura civil-militar permitiu a tomada de posse, em 1986, do primeiro diretor eleito pelos integrantes da comunidade escolar. O professor eleito, Cláudio Círio, recorda ter sido aquela uma ocasião particularmente significativa para toda a UFSM, pois: “Coincidiu com a primeira eleição de reitor dentro da Universidade. Então, o processo a partir da eleição do professor Gilberto Benetti (...) deu início a um processo de democratização

¹²⁹ Referente ao Projeto Plurianual 1991/1995 – “Plano de Atualização e Ampliação das Instalações e Equipamentos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria”. Fonte: acervo documental do Departamento de Arquivo geral da UFSM.

em todos os setores, os centros e, inclusive na escola fizeram eleições diretas (...) e eu fui o único candidato” (2010, p. 06).

O período foi marcado, ainda, pela realização da composição do primeiro Conselho de Classe do CTISM, com a participação de professores, estudantes e servidores. Isso possibilitou, conforme o testemunho oral do professor Círio, “a maior participação dos segmentos da Escola (...) permitindo que se fizesse um planejamento estratégico de quais os recursos que se tinha e onde seriam aplicados” (2010, p. 07).

Em abril de 1987, quando comemorava 20 anos de fundação, o CTISM realizou o primeiro encontro de ex-alunos, com os objetivos de interação e de atualização dos técnicos egressos. Para o diretor da época, Cláudio Círio, a partir de um conjunto específico de ações também se conseguiu uma aproximação com os empresários regionais, o que nas suas palavras, teria sido benéfico ao Colégio. De acordo com o professor foi alcançada a “modernização da escola, trazendo os empresários, ouvindo os empresários nós tínhamos condições de ver quais os laboratórios, quais as áreas que nós precisávamos investir dentro da escola de maneira mais sólida” (Círio, 2010, p. 08).

Independentemente do significado da afirmada modernização do CTISM, não parece ter sido tarefa simples realizá-la, pois, para tanto, havia a necessidade do aporte de recursos públicos. Como unidade vinculada à Universidade, portanto submetida ao MEC, ela não encontrava um lugar apropriado para apreciação de seus projetos destinados à captação de recursos. Quando remetidos à Secretaria de Ensino Técnico, esta unidade os devolvia para serem remetidos à Secretaria de Ensino Superior, órgão ao qual a UFSM estava ligada que, por sua vez, também os devolvia por entender que não estavam sob sua competência. Logo, “nós executávamos dez projetos e não tínhamos onde colocar dentro do Ministério da Educação” (Círio, 2010, p. 08). Uma das soluções encontrada foi a criação do Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais do Rio Grande do Sul, reunindo seis Instituições que passaram a encaminhar, em conjunto, as suas demandas ao MEC. Essa entidade deu origem ao Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais (CONDEVTUF), que teve como primeiro presidente Valcir Jessé Cureau, ex-professor do CTISM.

Assim, entre os anos de 1986 e 1995, foi possível a captação de recursos, via projetos, para as reformas da escola, originando a construção de novas salas de aula, auditório, sala de permanência para professores, novos laboratórios: química, ensaios de máquinas, informática, proteção de circuitos, eletrônica e comandos; biblioteca setorial, além da compra de equipamentos hidráulicos e de novas ferramentas para aulas práticas. Apesar das dificuldades existentes, essas informações indicam a possibilidade do reaparelhamento do Colégio que, até então, contava apenas com equipamentos doados por países europeus quando da época de sua instalação, os quais haviam se tornado obsoletos. Esse fato era, inclusive, utilizado como justificativa para a apresentação de projetos¹³⁰ de captação de recursos junto ao Ministério da Educação. Um deles esclarecia que:

os equipamentos e máquinas existentes no Colégio, em sua grande maioria, principalmente os de maior valor, datam da fundação do Colégio, estando, portanto, desatualizados ou necessitando de reparos constantes, o que impede os setores de alcançarem os objetivos desejados. (CTISM, 1991, s/p)

Também houve naquele período, a ampliação da oferta de vagas através da criação de novos cursos, como o de Mecânica pós-médio (primeiramente diurno, posteriormente, noturno), de Segurança do Trabalho pós-médio e de Eletromecânica pós-médio, ofertados à noite. Em um período de reestruturação produtiva do capital, a preparação do trabalhador para atividades seguras nos ambientes laborais, transferia para o operário a responsabilidade sobre possíveis acidentes. Se considerarmos a precariedade tecnológica das empresas locais e regionais, na época, com a sua maquinaria adaptada e/ou sucateada, parece ter sido essa a forma encontrada pelos empresários do setor industrial, agropecuário e mesmo de serviços, para se livrarem dos custos decorrentes de eventuais acidentes de trabalho e de escaparem do controle da legislação trabalhista.

Outro aspecto denunciatório da adaptação do CTISM às necessidades decorrentes da reestruturação do capitalismo pode ser percebido pela organização curricular de cada curso. Mesmo que disciplinas como Gestão e Empre-

¹³⁰ Referente ao Projeto Plurianual 1991/1995 – “Plano de Atualização e Ampliação das Instalações e Equipamentos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria”. Fonte: acervo documental do Departamento de Arquivo geral da UFSM.

endedorismo tenham sido ofertadas a partir de 2000, já na década de 1990, componentes como Sociologia do Trabalho, Relações Humanas e Organização e Normas desenvolviam conteúdos que indicam a preparação de trabalhadores para as novas necessidades do mercado. Ao realizarmos a análise dos registros de aulas deste período, entre os novos conteúdos, destacamos os seguintes: “processo social e interação de metas”, “estratificação social das empresas”, “a empresa e o seu relacionamento sociológico com a comunidade, família e educação”, “liderança”, “comunicação verbal, não verbal e suas barreiras”, “adaptação do homem ao trabalho”, “relacionamento grupal”, “características subjetivas no relacionamento grupal profissional”, “autoridade e responsabilidades”, “racionalização do trabalho” e “trabalho em equipes e times”.

A análise da introdução desse tipo de conteúdo nos cursos técnicos industriais permite identificar a função pedagógica do CTISM como sendo de adequação ao mercado. Para Antunes:

similarmente ao fordismo vigente ao longo do século XX, mas seguindo [agora] um receituário diferenciado, o toyotismo [um dos modelos da *acumulação flexível*] reinaugura um novo patamar de intensificação do trabalho, combinando [...] as formas relativa e absoluta da extração da mais-valia” (2013, p. 58).

Para se dimensionar a identificação do Colégio com o que estava em voga até 1997, quando completou 30 de atividades, o CTISM havia formado 1.293 técnicos de nível médio para a área industrial.

No entanto, a última década do século XX, foi a de dificuldades ainda maiores. Os recursos repassados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMT) eram parcos e as alterações na Lei de Aposentadorias de 1998, provocaram o afastamento, do Colégio, de 18 servidores, entre professores e técnicos administrativos, muitos dos quais haviam feito parte do processo de fundação da escola. Metade do quadro docente foi repostado muito lentamente através de concursos públicos, a maioria deles apenas para professores substitutos. Aquela situação, acrescida das determinações do Decreto 2208/97, fragilizou a identidade pedagógica do CTISM, pois, além de poder contar apenas com novos professores temporários de até dois anos, separava em dois cursos a formação profissionalizante e a de nível médio, descaracterizando

a concepção de educação integrada. Ao que parece, a ideia de Politécnica sequer fora cogitada. Sobre o que ocorria naqueles anos, o professor Cláudio do Nascimento, então diretor do Departamento de Relações Empresariais e Comunitárias (DREC) destaca o que segue:

(...) havia uma dificuldade muito grande de nós mantermos a escola em função do orçamento. O orçamento era irrisório (...) se mantinha os laboratórios com o que se tinha, com doações de empresas, amigos, ex-alunos, muitos dos quais iam para as empresas e conseguiam doações (...) geralmente materiais usados, motores, equipamentos da área de eletricidade (...) era comum os professores usarem os seus próprios materiais, como multímetro (Nascimento, 2014, p. 02 e 03).

Aquele período também se caracterizou pelas dificuldades inerentes à manutenção das atividades pedagógicas do CTISM. As estruturas construídas na época de instalação do Colégio estavam sucateadas e necessitavam de reformas. Porém, o repasse de verbas do Governo Federal, na forma de crédito orçamentário, era exíguo: 284.512,00 no ano de 1999, e 283.072,00 no ano de 2000, o que forçava a direção buscar, através de projetos em convênio com entidades privadas, as verbas que permitissem, ao menos, a manutenção das atividades.

Considerações Finais

A apropriação de bens e espaços públicos pela iniciativa privada, historicamente estabelecida como norma e acentuada na década de 1990, no Brasil, não se deu somente pela transferência, praticamente sem ônus, de empresas públicas estatais à burguesia internacional. Essa apropriação se fez também porque o Estado se isentava do compromisso da manutenção de setores cujo atendimento social era entendido como importante pela maioria da sociedade, como a saúde e a educação. No caso da oferta do ensino profissional, no momento em que o Estado não atendia às demandas da rede pública federal, liberava as suas instalações e professores pagos com dinheiro público, ainda que mal pagos, para o proveito de empresas particulares que, eventualmente, devolviam alguma coisa em forma de doação. Além disso, incentivava os empresários a se tornarem donos de escolas a fim de explorar economicamente os

pobres, exatamente aqueles que não tinham como ingressar numa escola ou universidade pública, pois as vagas eram ocupadas, prioritariamente pelos ricos. Com atitudes como estas o governo obrigava os dirigentes de escolas públicas a pedirem auxílio à iniciativa privada, o que além da humilhante situação de penúria, fazia com os empresários ficassem em condições de impor às escolas públicas os cursos e currículos que lhes interessassem. O CTISM passou por situação semelhante.

Com isso se conclui que as práticas neoliberais foram extremamente nocivas para a educação pública, o que implica no seguinte resultado prático: aquelas pessoas tradicionalmente marginalizadas pelas diversas formas de exploração econômica desde 1530, foram mais uma vez penalizadas e com isso se aumentou a exclusão social de imensos contingentes da população jovem. Como consequência dramática daquelas decisões estouvadas, a extrema-direita pede hoje, por exemplo, para os jovens brasileiros: mais prisões, redução da idade penal, em resumo, mais controle social e criminalização de manifestações contrárias à ordem econômica, que a própria extrema-direita criou durante séculos de exploração implacável.



INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/tW1Yp2>

REFERÊNCIAS

ANTUNNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A Gênese do Decreto n. 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e Fordismo**. São Paulo: Editora Hedra, 2008.

HARVEY, David. **A condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

KEYNES, John M. **A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1984.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2013.

POMMER, R. M. G. LIMA, B. http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1279375749_ARQUIVO_OProcessoHistoricodeInstalacaodoCTISM.pdf

TAYLOR, F. W. **Princípios da administração científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves. PINTO, Eduardo Costa. **A Economia Política dos Governos FHC, Lula e Dilma**. In: Revista Economia e Sociedade, Campinas, V. 01, dez. 2012.

TORRES, Céres Maria. NASCIMENTO, Edna. SILVA, Maria Abádia. **As Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Fotoarte, 2005.

ZIMMERMANN, Ilaine. **Educação e a Modernização da Produção**: algumas considerações. In: <http://revistas.fee.tche.br>. Acessado em 20/05/14.

Fontes Primárias:

BRASIL. **Políticas e Resultados 1995-2002**. Ministério da Educação. Brasília, 2002.

CÍRIO, Claudio Fialho. **Depoimento Oral Transcrito**. Santa Maria, 2010.

NASCIMENTO, Claudio Rodrigues do. **Depoimento Oral Transcrito**. Santa Maria, 2014.

30 ANOS: Revista Comemorativa 1967-1997. Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – UFSM. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1997.

CTISM - Projeto Plurianual 1991/1995 – Plano de Atualização e Ampliação das Instalações e Equipamentos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Fonte: acervo documental do Departamento de Arquivo geral da UFSM.

4

ÉTICA AMBIENTAL

4.1

HANS JONAS E A DEFESA DE UMA ÉTICA PARA A TECNOCIÊNCIA

Anor Sganzerla ¹³¹

Hans Jonas (1903-1993) levou o problema da ciência e da técnica à esfera da ética, diagnosticando os limites da ética atual frente ao novo poder da técnica na civilização contemporânea. Com uma reflexão instigante, o filósofo alemão apresenta uma concepção muito particular de responsabilidade como um antídoto possível para a utopia do progresso que em vista de sua própria realização, tem ameaçado a continuidade da vida humana e extra-humana no futuro.

Enquanto no passado o universo da ciência e da técnica eram bem definidos, sendo a arte apenas uma imitação da natureza, com a Modernidade, afirma Jonas, ocorre uma mudança decisiva na medida em que a ciência passa a ser concebida como tecnologia, formando um novo paradigma (2013, p. 36). Esse novo modelo foi defendido por vários pensadores, em especial com a filosofia de Francis Bacon, no qual a natureza passou a ser compreendida como um corpo destinado a transformar suas estruturas para melhorar a existência humana, ou seja, a natureza como um lugar de passagem, no qual o homem pode de alguma forma, efetuar transformações que o levarão a um lugar melhor, menos árduo, semelhante ao paraíso bíblico. Se com a religião e a fé, o homem pode recuperar o estado de justiça em que Deus o havia criado, afirma Bacon, mediante as artes e suas obras, o homem poderá readquirir o seu domínio efetivo sobre a criação. Desse modo, a filosofia baconiana busca o controle da natureza a partir do “cultivo” das habilidades técnicas e das ciências humanas (BACON, 1986, p. 198-199).

¹³¹ Doutor em Filosofia e Professor do Programa de Pós-Graduação em Bioética da PUCPR.

Embora o século XVII ainda seja herdeiro de que a verdade é filha da razão e não da experiência, e que essa interação entre ciência e técnica proposta por Bacon, tenha se efetivado séculos depois, não se pode deixar de identificar que a ciência moderna, desde o seu nascimento, ainda que não tenha cumprido imediatamente suas promessas de aplicação e de utilidade social, já era portadora do projeto de converter seu conhecimento num instrumento de ação susceptível de superar a dicotomia entre *theoria e techne*. Já estava presente nesse projeto a ideia de que a ciência e a técnica constituem o destino humano em vista ao progresso. Além disso, a ciência passaria a ser concebida como uma fonte de saber e de poder, e a dominação da natureza constituiria a base da revolução científica.

Ao olhar para a nova configuração da ciência como tecnologia promovida pela modernidade, embora Jonas não tenha preocupação de definir os termos em questão, o autor se utiliza das expressões técnica pré-moderna e técnica moderna, para mostrar a diferença na forma de entender a intervenção humana sobre a natureza com o uso do conhecimento (2013, p. 27-32). Nesse sentido, a preocupação do autor não ocorre no sentido histórico ou mesmo cronológico, mas com a forma de entender esse processo, por isso a utilização desses termos ocorre na medida de seu uso.

Para evidenciar a separação da técnica *pré-moderna* com a *moderna*, Jonas se utiliza das categorias *dinâmica formal* e *dinâmica substancial* da técnica. Em sua *dinâmica formal* [1] afirma o autor, a técnica pré-moderna se compreendia como um processo lento e equilibrado de intervenção humana, sendo suas mudanças de pequeno impacto, pois ela representava uma ferramenta em auxílio à vida humana, enquanto que a técnica moderna passou a constituir-se em um *movimento*, um *poder*, uma *empresa coletiva*, em busca de um “melhoramento”. Sua preocupação deixou de ser com os *meios*, pois ela se voltou para si mesma, tornando-se seu próprio *fim*, buscando a auto-superação e o progresso contínuo. Quanto à *dinâmica substancial* [2] em sua etapa pré-moderna os impactos sobre a vida eram pequenos e o poder que o homem adquiria com ela era insuficiente para qualquer mudança, enquanto que na técnica moderna, o homem se capacitou para promover alterações significativas, sendo o perigo maior não decorrente das mudanças promovidas pela mecânica, pela química, pela eletricidade, pela física, porque

as incógnitas com essas áreas eram consideradas pequenas, mas sim com a biotecnologia, quando o próprio homem se torna *objeto da técnica*, o que proporcionou inúmeros questionamentos, na medida em que o interesse se voltou para o prolongamento da vida, à manipulação genética e ao controle de comportamento (JONAS, 2006, p. 57-61). Sendo a tecnologia, portanto, para Jonas uma forma de apresentação da técnica moderna, o autor reconhece a urgente necessidade de uma *dinâmica ética* [3] para orientar as mudanças decorrentes desse novo processo (JONAS, 2013, p. 25-31).

Esse poder da técnica moderna, afirma Jonas, passou a agir como Prometeu “desacorrentado”, contribuindo para fundar o que muitos intitulam de era “fáustica”. Sua premissa é de que “pode” haver um progresso ilimitado e que sempre haverá algo de novo e melhor a ser criado. Com o desaparecimento das narrativas míticas e religiosas que davam sentido a existência, e que puniam aqueles que excediam os limites entre o permitido e o proibido, a exemplo de Prometeu ao roubar o fogo de Zeus, o novo poder da técnica moderna passou a se compreender como redentor, sendo ele próprio a única esperança da humanidade. Com ele tornou-se possível medir, experimentar, classificar, ou seja, tornar o mundo disponível. Afirma o autor que se “Napoleão dizia ‘a política é o destino’, hoje bem se pode dizer que ‘a técnica é o destino’ do homem” (2013, p. 32).

Assim sendo, os progressos da tecnociência passaram a incorporar a totalidade da vida, de modo que ela deixou de ser apenas um objeto da escolha humana para tornar-se o ambiente, em que meios e fins, sonhos e desejos, formas de pensar e de agir, espaços familiares, vida privada e pública, hábitos, costumes, instituições, valores, precisam dela para se expressar. O novo poder e dimensão da técnica exigem, segundo o autor, uma filosofia que seja capaz de orientá-la, visto que toda a dimensão da vida humana, desde o nascer até o morrer precisam dela para se realizar (JONAS, 2013, p. 25).

Desse modo, a tecnociência deixou de ser um fenômeno importante para se tornar um elemento determinante da condição humana. Por isso, ela pode ser considerada uma categoria central para a compreensão da realidade como um todo, já que deixou de ser apenas a mediação entre o ser humano e o mundo, e tornou-se a base de interpretação da existência humana, bem como das realidades extra-humanas, de modo que o único saber considerado

com pretensão de validade é o saber instrumental. Sua promessa é divulgada afirmando que o amanhã tem que ser melhor que o presente, e o novo sempre melhor do que aquilo que já existiu. A velocidade dessa substituição deverá ser a mesma da produção, isto é, o velho deverá ser descartado assim que o novo surgir (JONAS, 2013, p. 63). Neste impulso à superação e à inovação passou-se a levar em conta somente o próprio desejo de expansão e de eficácia da técnica, mesmo que para tanto fosse necessário reduzir a natureza e o próprio homem, a objetos de seu uso.

Quem aciona e quem está inserido no aparato técnico não se pergunta mais sobre qual é o fim e o sentido desse aparato, pois isto significaria duvidar da técnica, e sem ela nenhum fim e sentido seriam alcançados. Trata-se de uma dedicação por meramente *fazer* e não necessariamente uma pergunta sobre se deve ser feito. Com isso eliminam-se todas as leis morais e imperativos que possam dirigir o universo da técnica, pois se leva em conta não mais as exigências humanas, suas necessidades e expressões, mas a disponibilidade dos instrumentos, suas possibilidades e potencialidades, pois se justifica a produção de tudo o que for produtivo, pelo simples fato de ser produtivo.

Ao novo paradigma da ciência como tecnologia, promovido pela modernidade, foram incorporadas outras importantes concepções de nossa cultura, em especial a forma dualista e antropocêntrica de compreender o reino da vida. Embora Descartes represente a marca do dualismo, Jonas reconhece na história da cultura Ocidental, desde a era clássica com o gnosticismo, a forte presença de uma mentalidade dualista. Assim sendo, afirma o autor, os problemas da atualidade sejam em relação ao mundo do conhecimento, ao universo da ética, ou em relação ao meio ambiente, tem uma causa em comum, que é justamente a atitude filosófica dualista que promove uma desintegração da estrutura ontológica do homem, do conhecimento, da natureza e da vida em geral. Essa forma de pensar eliminou a sacralidade, a ontologia e a própria axiologia em boa parte da vida não humana, além de promover uma ruptura ontológica do próprio homem na medida em que o dualismo metafísico (criador e criatura) e o dualismo cosmológico (homem e natureza) promoveram o dualismo antropológico (corpo e espírito), epistemológico (sujeito-objeto) e outras derivações dualistas, tais como fatos e valores, ciência e ética, ciência e vida.

Para Jonas as tentativas pós-dualistas seja pelo monismo materialista, seja pelo monismo idealista (2004, p. 26) em seu esforço de superar o dualismo a partir de uma das polaridades, mostraram a incapacidade de tratar da vida enquanto uma totalidade. Se a metodologia das filosofias dualistas e das ciências naturais na tentativa de explicar a vida, fragmentaram o conhecimento, Jonas recorre ao método da fenomenologia para mostrar que a vida pode apenas ser *descrita*, pois ela não se enquadra dentro dos parâmetros do conhecimento estabelecidos pela ciência, pois sua marca é a espontaneidade.

Além do dualismo, o antropocentrismo também serviu de base para pensar o universo do conhecimento e as bases da ética, conforme podemos identificar na filosofia de Kant. Como pensador que representa o símbolo da modernidade, Kant propôs uma separação entre *reino da necessidade e reino da liberdade*, e afirmou que o homem é o único merecer de respeito e de dignidade. Jonas mostra que essa forma de pensar kantiana autorizou o homem a agir de modo desenfreado sobre a natureza, até porque se acreditava que o próprio seria incapaz de modificar o seu ciclo e a sua essência (JONAS, 2006, p. 32).

Frente a realidade em que o mundo do conhecimento e o universo da ética estavam de certo modo comprometidos por uma cultura dualista e antropocêntrica, e com a dominação do *homo faber* sobre o *homo sapiens*, anulando-o em sua autonomia, (2006, p. 57), afirma Jonas, o homem não mais conseguiu avaliar a sua posição na biosfera, e conseqüentemente a sua participação no universo do conhecimento e da ciência. Preocupado em fazer, o *homo faber* passou a agir em vista das *causas eficientes* do conhecimento e da vida e não em direção às causas finais. Tornando um produto e objeto da alienação tecnológica, o próprio homem não conseguiu assegurar a sua autonomia e sua identidade. Com isso, ao deixar-se envolver pelo entusiasmo tecnocientífico, fez-se além de um objeto da técnica, um objeto esquecido de si mesmo.

Na medida em que o aparato da tecnociência se agiganta, afirma Jonas, mais reduzida fica nossa capacidade de percepção dos processos e dos resultados, pois ao mesmo tempo em que nos tornamos impossibilitados de imaginar, ficamos também incapacitados para reagir. Além do mais, o “*niilismo ativo*” da técnica, isto é, fazer sem objetivos, e o “*niilismo passivo*”, que nos deixa indiferentes, tornou-nos paralisados, assistindo a uma irracionalidade

que nasce da perfeita racionalidade da organização técnica, que cresce por si mesma e fora de qualquer horizonte de sentido (2006, p. 64).

Enquanto o *niilismo* descrito pela filosofia pergunta sobre o ser, o niilismo da tecnociência põe em jogo o sentido do conhecimento humano e do mundo. Se o primeiro era descrito como antecipador e profético, porém, impotente, porque não era capaz de determinar o niilismo que o prefigurava, o *niilismo* presente da técnica, além do poder de aniquilação, tem também a capacidade de exercer esse poder. Para Jonas estaríamos tremendo frente a um “(...) *niilismo* no qual o maior dos poderes se une ao maior dos vazios; a maior das capacidades, ao menor dos saberes sobre para que utilizar tal capacidade” (JONAS, 2006, p. 65). Desse modo a “nova” forma do *niilismo* passou a ser que a “maior das capacidades”, isto é a técnica moderna, tenha se unido ao “menor dos saberes”, na medida em que a técnica não pensa em si mesma nem como técnica e muito menos como poder. Afirma Jonas que “o braço curto do poder humano não exigiu qualquer braço comprido do saber” (2006, p. 37), o que permitiu com que o *fazer* humano não fosse acompanhado de um *saber*.

Desse modo, a cada vez mais se torna evidente que a nossa civilização corre o risco de morrer pelo seu êxito, pois o perigo na atualidade não está no fracasso do empreendimento humano, mas sim em seu sucesso, na medida em que “não há nada melhor que o sucesso, e nada nos aprisiona mais que o sucesso” (JONAS, 2006, p. 43), visto que somos forçados a crer que a vocação do homem se encontra no seu contínuo progresso superando-se a si mesmo rumo a realizações cada vez maiores. Por isso, o desafio está em compreender os enunciados da tecnociência e de seus limites à luz dos valores éticos, porque os problemas que dela decorrem, não requer apenas um diagnóstico correto, mas um compromisso moral. Se as ideias de progresso ilimitado, de desenvolvimento sem limites e de bem estar através do consumo estão sendo aceitas sem o devido questionamento, tornou-se uma exigência moral promover esse debate para reconstruir o mundo da moralidade.

Essa relação da ciência e da técnica com o mercado exige, segundo Jonas, uma nova reflexão epistemológica e ética, de modo que a instrumentalização da investigação em vista ao êxito econômico, não seja a única voz a ser ouvida. Para tanto, exige-se o resgate da autonomia do homem para que ele possa se

compreender como parte e fruto da natureza, de modo que a sua realização não comprometa a totalidade da vida da biosfera.

Ao repensar um *Ethos* para o universo do conhecimento o homem encontrará o lugar de sua morada, de modo a permitir que realize a sua humanidade. Ou seja, ao buscar compreender nossa relação com a natureza, passamos a compreender a nossa própria natureza humana, superando em definitivo a ideia de homem antinatural, e assumindo o nosso compromisso moral de garantir que no futuro possa continuar a existir vida humana e extra-humana de modo autêntico.

Ao propor um *poder sobre o poder*, Jonas busca um poder ético esclarecido sobre a tecnociência, para que sua ação não ameace a vida na sua totalidade. Trata-se de vislumbrar os possíveis limites e perigos de sua ação, de modo que o entusiasmo do progresso tecnocientífico não se apresente como a única opção de realização humana. Este “humanizar da técnica” (JONAS, 2013, p. 75) não representa um freio para o desenvolvimento tecnocientífico, mas uma direção e sentido, de modo que seu progresso não comprometa a continuidade autêntica da vida humana e extra-humana no futuro, pois as feridas abertas pela técnica não podem ser “curadas por uma técnica ainda melhor” (JONAS, 2013, p. 80).

Essa modéstia requerida por Jonas para fazer frente aos ideais utópicos da civilização tecnológica é de difícil entusiasmo e aprendizado, pois ela exige um olhar para além do homem individual e no tempo presente, e requer uma preocupação com a humanidade no futuro. Afirma o autor que “despertar, manter, e inclusive *fundamentar* um sentimento da ‘humanidade’ é uma importantíssima tarefa educativa e intelectual para o mundo de amanhã” (2013, p. 82). Se a existência autêntica da humanidade no futuro requer uma exigência ética no presente, a humanização da tecnociência leva-nos a refletir “sobre a essência do homem e sua posição no universo” (JONAS, 2013, p. 83).

Se a modernidade despiu a natureza em geral, exceto a humana, “de toda dignidade de fins” (JONAS, 2006, p. 41-42), considerando-a amoral e dessacralizada, com o intuito de dominá-la, o desafio que se apresenta agora é de repensar o conhecimento de modo a redescobrir a totalidade da vida da natureza como um bem em si mesmo, portador de valores intrínsecos, um ecossistema que precisa de um novo modelo epistemológico de saber e uma práxis correspondente que lhes assegure o respeito e a dignidade por si

mesmos, sendo a existência humana não mais a medida de todas as coisas, mas copertendente. Ao reconhecer que os modelos éticos e epistemológicos atuais são insuficientes para dar conta das novas exigências, Jonas com sua ética da responsabilidade busca resgatar o homem para que ele possa assumir uma nova posição dentro da biosfera, e passe a usar a tecnociência para o engrandecimento da totalidade da vida.



INTERATIVIDADE: http://www.filosofia.com.br/vi_classic.php?id=18



REFERÊNCIAS

BACON, F. **Scritti filosifici**. Torin: UTET, 1986.

ÉSQUILO; SÓFOCLES; EURÍPIDES. **Prometeu acorrentado, Ajax e Alceste**. Tradução do grego e apresentação de Mário da Gama Kury. 6º Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Trad. de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto e Ed. PUC-RJ, 2006.

_____. **O princípio vida: fundamentos para uma biologia filosófica**. Trad. de Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____. **Técnica, medicina e ética: a prática do princípio responsabilidade**. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **Matéria, espírito e criação: dados cosmológicos e conjecturas cosmogônicas**. Tradução de Wendell Evangelista Soares Lopes. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

4.2

POLÍTICA, VIDA E PODER: A BIOPOLÍTICA EM FOUCAULT

Barbara Valle ¹³²

Introdução

A leitura que será proposta aqui terá como um fio condutor principal a tentativa de percorrer o caminho que leva à construção, ou à produção da vida vista num grupo social como qualificada, como forma de viver enquanto sociedade de seres humanos e que desemboca, na modernidade, em uma biopolítica. O objetivo principal seria, então, o de verificar como essa vida, sempre incluída através de uma exclusão, é politizada. Política aqui tem o sentido que Agamben retoma de Verschuer¹³³, “o de dar forma à vida de um povo”. Tentaremos demonstrar de que forma é dado um valor político à vida e como ela é incluída nos sistemas jurídicos, quais os problemas que acarreta e possíveis caminhos para a inclusão e o reconhecimento dessa vida através dos escritos de Michel Foucault.

Para Foucault, o que está no cerne do direito que se formula como *de vida e morte*, representado pela figura do soberano, é o de *causar* a morte e de deixar viver. Contemporaneamente, essa vida se coloca no centro de mecanismos que, visando os processos biológicos, desenvolve o que ele chama de “controles reguladores: uma biopolítica da população”. Segundo Foucault o *bio-poder* que se instaura é, sem dúvida necessário, para o desenvolvimento do sistema econômico vigente, o capitalismo.

¹³² Graduada em Filosofia e mestrado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

¹³³ AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: O poder soberano e a vida Nua I*. Editora UFMG, 2002, p. 155

A biopolítica

Em seu ensaio *O nascimento da medicina social*¹³⁴ numa conferência proferida no Rio de Janeiro em 1974, Michel Foucault, pela primeira vez, utilizou o termo *biopolítica*. Para o autor, o capitalismo não teria acarretado uma passagem da medicina coletiva para a medicina privada, mas sim uma socialização do corpo, sendo o corpo uma realidade biopolítica.

Para Foucault a medicina social tem como pano de fundo uma tecnologia do corpo social. O capitalismo, ao invés e tornar a medicina privada, socializa o corpo enquanto força de produção e trabalho. O poder passa a investir menos no indivíduo do que na população. Segundo ele,

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica: A medicina é uma estratégia biopolítica¹³⁵.

O simples viver e o *patria potestas*: a vida como “bios” ou como “zoé”

A teoria política clássica define a polis, ou o Estado, como a “forma mais elevada de comunidade e engloba tudo o mais”¹³⁶, abrindo um campo para o homem ser algo mais do que um simples vivente: ele pode ser um *zoon politikon*, um animal político. Na época moderna entra questionando este estatuto. Como Foucault analisa em seu livro *História da Sexualidade I – A vontade de Saber*, essa visão dá um giro radical, o homem moderno é um animal, em cuja política, está em questão sua vida de ser vivo. Isso nos mostra que a visão aristotélica não é mais suficiente para entender a política moderna. O que Foucault nos mostra é que o fundamento invisível da política moderna é a mera vida e levanta a questão de como o *animal vivente* entra no espaço político, que antes era reservado a esse *algo mais*.

Para que tenhamos clara a questão da vida em nossa discussão, é necessário para tanto, delimitar espécies de vida, para sabermos de que espécies de vida nós estamos a tratar para esclarecer as diferenças que existem nas

¹³⁴ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Edições Graal, 2011, p. 79

¹³⁵ *Ibid.*, p. 80.

¹³⁶ ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. p. 143.

concepções presentes desde os gregos. Para os gregos, como Agamben¹³⁷ salienta, já havia uma diferenciação entre *zoé* e *bios*. Essas duas expressões queriam dizer vida, mas se diferenciavam entre aquilo que define o simples fato de viver (*zoé*) e a forma de viver própria de um grupo ou indivíduo (*bíos*). Contudo, em nenhum momento está em questão a *zoé* para os gregos, suas preocupações se instauram na *bíos*, na vida relacional dos seres vivos. No Livro III da *Política* de Aristóteles, quando ele discute sobre a Constituição e o propósito do Estado, ele irá justamente esclarecer isso, quando exclui o simples viver das preocupações do Estado, da *pólis*:

*A vida virtuosa é, na verdade, a principal finalidade do Estado, tanto corporativa quanto individualmente; mas os homens formam e continuam a manter esse tipo de associação por causa da vida em si mesma. Talvez possamos dizer que existe um elemento valioso até mesmo no simples viver, desde que a vida não seja excessivamente cercada de problemas. Decerto a maioria dos homens, em seu desejo de manter-se viva, está preparada para enfrentar muito sofrimento, encontrando na existência mesma um certo conforto e um sentimento de que é bom estar vivo.*¹³⁸

Essa vida natural, a mera vida, é excluída do mundo clássico, da fundação do Estado, ou melhor, citando Aristóteles, “a cidade, ou o Estado – que nasce para assegurar o viver e que, depois de formada, é capaz de assegurar o viver bem”¹³⁹, a simples vida assim, só é incluída enquanto excluída do sistema.

Foucault irá explorar essas questões em seu livro sobre *A Vontade de Saber*, sob a antiga fórmula do direito romano do *patria potestas*, que era concessão dada ao pai de família de *dispor* sobre a vida de seus filhos. O que está no cerne do direito que se formula como *de vida e morte*, representado pela figura do soberano, é, como Foucault salienta, o de *causar* a morte e de *deixar* viver. A grande diferença entre a época clássica e a moderna é que enquanto na clássica, esse poder sobre a vida nesse tipo de sociedade era direcionado às coisas, a apreensão dessas, do tempo, dos corpos e da vida, na época moderna esse mecanismo não é a forma principal, mas é somente um entre outros. O soberano tinha o direito de suprimir de seus súditos, em

¹³⁷ Ver AGAMBEN, op cit.

¹³⁸ ARISTÓTELES, op cit, p. 222.

¹³⁹ Idem, p. 145.

forma de confisco, uma parte das riquezas, seja em forma de trabalho ou de sangue imposto aos súditos.

O que acontece depois da era clássica, é que esse direito de morte se apoiará em outro poder, que exige a geração da vida. Dessa maneira, segundo Foucault, o “velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte”¹⁴⁰. Se tira dessa maneira do cenário do poder a morte e se fixa na vida, na gestão da vida, poderíamos dizer. O fato interessante nessa mudança é que os princípios que regem a sociedade não são mais aqueles do soberano, quando o *poder matar para poder viver* se estabelecia, não é aqui mais uma questão jurídica, mas sim biológica e se passa do soberano para a população esse poder.

É a partir do séc. XVII que o poder sobre a vida se desenvolve concretamente, segundo Foucault, em dois polos interligados. Um deles centrado no corpo como máquina, e seus mecanismos de domesticação e outro no corpo-espécie, visando os processos biológicos, desenvolvendo o que ele chama de “controles reguladores: uma biopolítica da população”. Assim, abre-se a era de um bio-poder, necessário, sem dúvida, para o desenvolvimento do capitalismo.

Dessa maneira, a inovação que se coloca com esse tipo de visão é que o biológico, pela primeira vez, vai implicar no político. Ao contrário do que Aristóteles colocava agora a *fato de viver* não é mais inacessível, ele entra no campo de controle do saber e de intervenção do poder. E poderíamos falar aqui, de uma *biopolítica*, ou seja daquilo que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, assim o homem moderno não é somente um animal vivo capaz de existência política, mas sim, como Foucault coloca, “é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão”¹⁴¹.

Direitos humanos e estado de exceção

Discutir sobre a mera vida também nos leva à descoberta de uma fratura muito mais profunda que caracteriza a política moderna mostrada através da declaração dos direitos do homem e do cidadão, de 1789. Como as investigações de Benjamin mostram, à luz de Agamben¹⁴², já aparece no título da declaração, a diferença entre *homem e cidadão*, entre a *zoé* e a *bíos*, entre a mera vida e

¹⁴⁰ FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988, p.130.

¹⁴¹ Idem, p. 134

¹⁴² Veja: AGAMBEN, Giorgio. Política del exilio. In: *Archipiélogo. Cuadernos de crítica de la cultura*. Barcelona, Nº 26-27, 1996.

a vida qualificada; o direito natural (que diz respeito ao *homem*) e o direito positivo (que diz respeito ao *cidadão*), embora suas diferenças compartilhem o dogma fundamental de meios e fins como critério para dirimir problemas de violência com a *polis*. A política moderna se caracteriza, como Arendt e Foucault assinalam, no caso de Arendt, pelo progressivo ingresso do *processo vital* no espaço político e, no caso de Foucault, pela vida biológica que ingressa no centro do espaço político do Ocidente, o que ele denomina de *bio-poder*.

A declaração de 1789 se funda, desse modo, sob o nexos nascimento-nação, mas, a partir da Primeira Guerra Mundial, esse nexos perde a capacidade de desempenhar sua função legitimadora dentro do Estado-Nação, perdendo seu automatismo e seu poder de autorregulação. Distinguindo em seu núcleo, entre uma vida autêntica e uma mera vida, uma vida nua, desprovida de todo valor político, os Estados-Nações realizam, por um lado, uma nova inversão massiva na vida natural. Por outro lado, os direitos do homem, que somente teriam sentido como premissa dos direitos do cidadão, se separam progressivamente desses e se utilizam fora do contexto da cidadania, com suposto fim de representar e proteger uma mera vida, que cada vez mais se vê expulsa em direção às margens dos Estados-Nações, para logo ser recodificada em uma nova identidade nacional. Segundo Agamben, o caráter contraditório desses processos é sem dúvida uma das causas que determinaram o fracasso dos esforços de tantos comitês e organismos mediante os quais os estados, e mais tarde a ONU, trataram de fazer frente ao problema dos refugiados e da salvaguarda dos direitos humanos.

Os atuais direitos humanos, declarados em 1948 pela ONU, e a sua recorrente demanda em defendê-los e promovê-los, andam paralelamente com um mundo em que não somente o estado de exceção se tornou indiscernível em relação à regra, mas, também, a mera vida ingressa radicalmente no espaço político. Assim, como disse Agamben, a afirmação de Benjamin de que “o estado de exceção em que vivemos é na verdade a regra geral” é de uma extrema atualidade, pois o que vemos é a progressiva substituição dos direitos civis pelos direitos humanos, o que indica o progressivo ingresso da mera vida, concebida como vida sagrada, no espaço político do ocidente, em paralelo com o estado de exceção convertido em regra. O perigo disso é de

que os direitos humanos irão trabalhar para afirmar justamente o contrário do que pretendem defender.

Dessa maneira, a fratura que surge entre os direitos humanos e os cívicos, a partir do século XVIII, com a Carta dos Direitos do Homem, tem de ser pensado do mesmo modo que Benjamin¹⁴³ pensa o *direito moderno europeu*, como a fratura entre o direito natural e o direito positivo e, por isso, como duas atitudes igualmente dogmáticas que não permitiriam necessariamente uma crítica da violência e por fim, uma problematização da polis ocidental: as possibilidades de uma política possível, atualmente, devem se interrogar pelo fundamento *biopolítico* que leva consigo. Somente se formos além de uma biopolítica, poderemos estar à altura da proposta benjaminiana e com isso, à altura dos tempos que, há muito, têm sido abandonados no Estado de direito que afirma defender. “O que significa uma política para além de uma biopolítica?”, será essa a pergunta que o século XXI deverá responder, para evitarmos que toda vida se torne sacra e toda política se torne exceção.

Estética da existência

É a partir deste aporte que talvez seja possível estabelecer ligação com as preocupações filosóficas dos últimos anos de vida de Michel Foucault. Observa-se, a partir do curso ministrado no Collège de France de 1982 (“A Hermenêutica do sujeito”)¹⁴⁴ uma inflexão da análise foucaultiana para as técnicas de subjetivação e o “vínculo histórico da subjetividade à verdade”, das “técnicas de ajuste da relação de si para consigo”: uma produção da subjetividade que não remeteria a um invariante transcendental ou meta-histórico, mas a uma pragmática de si que terá como resultado a configuração histórica de um tipo de subjetividade, ou formas-de-vida (o sujeito ético foucaultiano).

Essa nova subjetividade poderia ser uma saída de resistência ao poder político do corpo? Segundo ele:

É possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu. Quando talvez seja uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que afinal não há outro ponto

¹⁴⁴ Cf. Edição brasileira. FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). (Tradução Marcelo Alves Fonseca e Salma Tannus Muchaill). São Paulo: Martins Fonte s: 2006.

primeiro e último da resistência ao poder político senão na relação de si consigo¹⁴⁵

Contudo, será nos cursos de 1984 (e ainda na rota das técnicas de subjetivação), que Foucault apresentará uma contribuição mais específica para a problematização sobre o conceito de vida (e das formas de vida), que retomaremos como conclusão do presente texto. Ao tratar da exigência da *parrhesia*¹⁴⁶ entre os cínicos, Foucault, segundo Frédéric Gros, assinalará que na filosofia cínica “é a vida, e não o pensamento, que é passada ao fio da navalha da verdade.”¹⁴⁷

É nos cínicos que Foucault esboçará o conceito de uma estética da existência (muito próxima do que Agamben posteriormente tentará exprimir no conceito de forma-de-vida... Uma vida que não pode ser cindida de sua forma). Segundo Gros:

Essa estética da existência encontra-se distanciada daquela que era realizada pela ética estoíca: lá tratava-se de estabelecer a correspondência regrada, harmoniosa, entre palavras e atos, a verdade e a vida. Com os cínicos, tratava-se de fazer explodir a verdade na vida como escândalo. A relação entre a vida e a verdade é, ao mesmo tempo, a mais exigente e a mais polêmica. Não se trata de regular a própria vida segundo um discurso e de ter, por exemplo, um comportamento justo defendendo a própria ideia de justiça, mas de tornar diretamente legível no corpo à presença explosiva e selvagem de uma verdade nua, de fazer da própria existência o teatro provocador do escândalo da verdade.¹⁴⁸

Uma vida que irrompe como escândalo, que se transmuta em forma imanente da verdade, sem disjunções. Vida e teoria, zoé e bíos, animal e humano passam a ser pensados a partir de outra relação (que só pode pôr-se a termo abolindo tais polaridades e fraturas biunívocas). Uma estética da existência que, segundo Gros, consistiria em “ver até que ponto as verdades suportam ser vividas e fazer da existência o ponto de manifestação intolerável da verdade”. Uma vida exposta em sua intrínseca nudez: indeterminável e indecível.

¹⁴⁵ Idem, p. 306.

¹⁴⁶ *Parrhesía* é o termo em grego para designar a coragem de se dizer a verdade, expor tudo, de se falar com franqueza. Cf. GROS, Frédéric. A parrhesia em Foucault (1982-1984). In: GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. (Tradução Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

¹⁴⁷ Veja: GROS, Frédéric. Op. Cit. p. 162

¹⁴⁸ Idem. p. 163.

A estética da existência não se resume a estilos de vida à maneira webberiana. O acontecimento, próprio das forças em luta, é que não se pode engessar em um módulo. Estética da existência é a fusão do pessoal com o público, uma série de valores móveis em um sujeito liberto das individualidades burguesas, construído por práticas de liberdade na luta contra governamentalidades, as relações de poder e o governo de si e dos outros e as relações de si para consigo. Trata-se de liberarmos-nos do estado e da individualização a esse respeito. A estética da existência foucaultiana não se parece com nenhum regime político, não é uma escolha, não é uma adesão de consciência, não é uma alteridade voltada para o aperfeiçoamento da conduta, mas sim uma atitude diante da conduta.

Portanto, o que encontramos aqui são caminhos, talvez possíveis, talvez não, de se pensar a política e a vida atuais. Caminhos esses que são instrumentos de análise para o pensamento, ou melhor, para a vida, como Foucault preferiria. Esse é o papel do intelectual, como mostra Foucault em uma entrevista publicada em 1975, intitulada Poder-Corpo:

O intelectual não tem mais que desempenhar o papel daquele que dá conselhos. Cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar, eles mesmos, o projeto, as táticas, os alvos de que necessitam. O que o intelectual pode fazer é fornecer os instrumentos de análise, (...). Trata-se, com efeito, de ter do presente uma percepção densa, de longo alcance, que permita localizar onde estão os pontos frágeis, onde estão os pontos fortes, a que estão ligados os poderes. (...) Em outros termos, fazer um sumário topográfico da batalha... Eis aí o papel do intelectual. Mas de maneira alguma, dizer: eis o que vocês devem fazer¹⁴⁹.



INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/wuHXA7>

¹⁴⁹ FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. São Paulo: Edições Graal, 2011. p. 151.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Notas sobre a política**. Disponível em: <https://biblioteca-dafilo.files.wordpress.com/2013/10/7-agamben-notas-sobre-a-polc3adtica.pdf> > Acesso em: 1 de jul. 2014.

_____. **Homo Sacer: O poder soberano e a vida Nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002

_____. Política del exílio. In: **Archipiélogo. Cuadernos de crítica de la cultura**. Barcelona, Nº 26-27, 1996.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Editora Nova Cultural, (Col. Os pensadores) 1999.

BARBOSA, Jonnefer Francisco. Formas e Políticas da vida. In: **Kínesis**, Vol. I, nº 02, Outubro-2009, p. 105-123 <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Artigo08.Jonnefer.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Edições Graal, 2011.

GROS, Frédéric. A parrhesia em Foucault (1982-1984). In: GROS, Frédéric. (Org.) **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

HORVAT, Barbara Valle. **Incluídos pela exceção - mito, poder e biopolítica**. São Paulo: Digital Books Editora, 2012.

PASSETI, Edson. Estéticas da existência: Ingovernáveis. In: RAGO, Margareth. **Dossiê: Foucault e as Estéticas da Existência**. Revista Aulas (19 min 55s) Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/flowplayer/example/passeti.html>> Acesso em: 10 jul. 2014

4.3

DOIS ARGUMENTOS “KANTIANOS” PARA PENSAR UMA ÉTICA AMBIENTAL

Miteli Seixas da Silva¹⁵⁰

Eduardo Ruttke von Saltiel¹⁵¹

Introdução

Há pouco tempo não havia – nem na discussão filosófica, nem no debate público – uma preocupação efetiva com o que podemos chamar de direito das gerações futuras. Nesse sentido, a tradição filosófica no campo da ética desenvolveu-se com um olhar quase que exclusivamente voltado para o impacto de nossas ações no presente ou, no máximo, em um futuro próximo. De certo modo, pode-se dizer ainda que as gerações que viveram em alguns séculos anteriores ao nosso não tinham preocupações ambientais na mesma magnitude que nós temos hoje. Sabia-se, por exemplo, que uma terra que fosse cultivada por estações seguidas com uma mesma cultura poderia tornar-se infértil e, portanto, como ninguém queria que em 10 anos sua propriedade não fosse mais capaz de alimentar sua família, tomavam-se medidas localizadas para evitar que isso acontecesse. O impacto exercido no meio ambiente pelas tecnologias para o cultivo da terra era localizado e visível apenas em um espaço muito circunscrito. O ponto aqui é que, até recentemente na história da humanidade, não parecia necessário pensar, para continuarmos nesse exemplo, a responsabilidade para com o uso da terra de uma maneira mais global, isto é, que ultrapassasse nossos interesses mais imediatos.

¹⁵⁰ Professora do Centro Universitário Franciscano. Doutora em Filosofia pela UFRGS.

¹⁵¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRGS.

No entanto, por uma série de mudanças sociais e históricas, as quais podem ser retraçadas desde o início da primeira revolução industrial, passando pela mudança radical de escala na agricultura e pela explosão populacional, até o desenvolvimento da indústria bélica no século XX, novas preocupações éticas concernentes à questão ambiental passaram a aparecer no debate público. A poluição devastadora das grandes indústrias e o uso indiscriminado dos recursos naturais tornaram-se problemas não mais circunscritos a um espaço e tempo localizados, mas impasses de âmbito mundial. Parece ser um consenso entre os cientistas que, por exemplo, a poluição da China e o desmatamento da Amazônia têm consequências não apenas para nós que vivemos no planeta Terra *hoje*, mas também para as gerações que estão por vir. De modo que não parece mais ser possível se esquivar de procurar respostas para as seguintes questões: qual é a *minha* responsabilidade para com o meio ambiente? Em que medida *eu* tenho deveres para com a preservação da natureza para as pessoas que virão a nascer depois de mim? Será que é *minha* obrigação cuidar da preservação de outros seres vivos que não participam da minha espécie?

Neste pequeno texto pretendemos avançar dois argumentos independentes que encontramos no filósofo iluminista Immanuel Kant para tentar pensar respostas para as questões acima. É sabido que Kant não desenvolveu em sua filosofia prática nenhuns argumentos diretos para responder aos desafios que os problemas ambientais de nosso tempo nos colocam. No entanto, disso não se segue que não seja possível localizar em seus escritos inspiração para pensarmos esses problemas que são tão representativos de nossa época.

O primeiro argumento que encontramos diz respeito a um *dever indireto* que seres racionais teriam com a preservação da natureza e dos animais que nela se encontram. Chamaremos esse argumento de “argumento do dever indireto”. Como veremos, embora esse argumento chame atenção para uma característica importante de nossa vida moral, a saber, a necessidade de nutrirmos bons sentimentos, ele tem uma grande fraqueza: todo o peso moral da nossa obrigação para com a natureza e para com os outros animais é derivado da responsabilidade que temos para com os outros seres humanos. Independentemente do argumento do dever indireto, pensamos ser possível ainda encontrar na obra *Crítica da faculdade de julgar* subsídios para outro argumento, o qual chamaria a atenção para uma continuidade de propósito

entre a razão humana e a natureza. Esse segundo argumento será identificado como a “analogia da razão com a natureza”¹⁵². Sem perdermos mais tempo nesta introdução, passemos a um brevíssimo apontamento de algumas características gerais da filosofia moral de Immanuel Kant.

Alguns elementos da filosofia moral de Kant

Por razões mais profundas do que podemos explorar aqui, a filosofia moral de Kant é comprometida com uma visão sobre a moralidade segundo a qual existem certos *deveres* – isto é, certas obrigações que, se quisermos levar uma vida correta, nós não podemos deixar de cumprir. Mesmo que não tenhamos, neste texto, condições de justificar todos os passos necessários para o estabelecimento de deveres morais, nós tentaremos fazer um brevíssimo sobrevoou por alguns elementos, indispensáveis aos nossos olhos, para uma compreensão, ainda que mínima, do que propriamente significa para o ser humano possuir certos *deveres*¹⁵³.

No quadro teórico que é o kantiano, a justificativa para esses deveres não é encontrada em qualquer espécie de preceito religioso e nem, por outro lado, em considerações derivadas de meras observações empíricas (como poderia ser uma filosofia moral baseada em diferenças relativas a diferentes culturas, por exemplo)¹⁵⁴. Kant sustentará, ao contrário, que a justificativa para a existência desses deveres é inseparável da ideia de que o ser humano é um *ser racional* – isto é, da ideia de que, em função da nossa racionalidade, estamos obrigados a obedecer a certas leis. Mas se é assim, parece que ficamos com a seguinte pergunta: se temos que obedecer a leis, será que não deixamos de ser livres? Para Kant, o fato de estarmos obrigados a cumprir certas leis (as leis morais), não significa, contudo, o abandono de nossa liberdade. Falando de um modo bastante vago, é porque as leis *morais* são impostas por nossa própria razão, isto é, porque elas são impostas por algo *em nós*, que elas são

¹⁵² O que aqui chamamos de “analogia da razão com a natureza” é uma versão reduzida e simplificada do argumento encontrado no livro de Angela Breitenbach chamado *Die Analogie von Vernunft und Natur – Eine Umweltphilosophie nach Kant* (sem tradução para o português).

¹⁵³ Para uma exposição curta, mas competente, da ideia de dever, sugerimos o capítulo *Existem Regras Morais Absolutas?* do livro *Os Elementos da Filosofia da Moral* de James Rachels.

¹⁵⁴ Neste pequeno trecho é possível visualizar a caracterização kantiana da especificidade da moralidade: “As leis morais com seus princípios, em todo conhecimento prático, distinguem-se, portanto de tudo o mais em que exista qualquer coisa de empírico, e não só se distinguem essencialmente, como também toda a Filosofia moral assenta inteiramente na sua parte pura, e aplicada ao homem, não recebe um mínimo que seja do conhecimento do homem (Antropologia), mas fornece-lhe como ser racional leis a priori.” (KANT, 1988, p. 104-105).

o resultado de uma autolegislação. Ora, se as leis que devemos obedecer são autoimpostas, então a ideia de que continuamos seres livres não parece mais tão implausível. Para finalizar, o nome desse tipo *especial* de liberdade (a liberdade humana) é *autonomia*:

Como ser racional e, portanto, pertencente ao mundo inteligível, o homem não pode pensar nunca a causalidade da sua própria vontade senão sob a ideia da liberdade [...] Ora, à ideia da liberdade está inseparavelmente ligado o conceito de autonomia, e a este o princípio universal da moralidade, o qual na ideia está na base de todas as ações de seres racionais como a lei natural está na base de todos os fenômenos¹⁵⁵.

Mas, agora, o que é o princípio universal da moralidade? Esse princípio é conhecido como *imperativo categórico*: “devo proceder sempre de maneira que *eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal*”¹⁵⁶ Kant considera que o imperativo categórico é o princípio universal (ou supremo) da moralidade porque, em linhas bastante genéricas, esse princípio serve como uma espécie de “guia” para toda ação moral: em supostamente qualquer situação moralmente relevante, para saber *como agir*, bastaria apelar a alguma das fórmulas do imperativo categórico¹⁵⁷.

Assim, esse princípio seria um procedimento seguro para derivar os deveres que todo ser racional deveria obedecer, ou seja, para derivar uma espécie de “autolegislação”.

Supondo, portanto, que Kant esteja correto em identificar um princípio supremo da moralidade e, a partir dele, derivar os deveres que todo ser racional deveria observar, resta circunscrever quais são esses deveres e, mais importante, compreender se há algum dever para com a preservação do meio ambiente. A explicação kantiana para os diferentes tipos de deveres ocorre a partir de uma série de distinções, as quais podem ser um pouco escorregadias. As possíveis subdivisões do conceito de dever aparecem na filosofia moral kantiana sob diferentes denominações: deveres diretos x indiretos; deveres

¹⁵⁵ KANT, 1988, p. 154.

¹⁵⁶ Na *Fundamentação* Kant oferece diferentes versões do imperativo categórico. Essa primeira versão é conhecida na literatura especializada como a fórmula da lei universal. (KANT, 1988, p. 115).

¹⁵⁷ É claro que, tanto a justificativa do imperativo categórico, quanto sua aplicação, são muito mais sofisticadas do que conseguiríamos explicar nestas poucas linhas. No entanto, como nosso objetivo principal é apenas caracterizar os pressupostos mais gerais da ideia de *dever* para montarmos o primeiro argumento, acreditamos que essa caracterização muito ampla traz mais benefícios do que prejuízos ao entendimento do leitor.

perfeitos x imperfeitos; deveres ampliativos x limitativos; deveres para consigo mesmo x deveres para com os outros; deveres positivos x negativos etc.¹⁵⁸ É levando em conta essas distinções e as relações entre elas que Kant montará um quadro mais ou menos estável dos tipos de deveres que nós, enquanto seres humanos, temos que obedecer¹⁵⁹.

O argumento do dever indireto

Após essa exposição muito geral, passemos ao caso que nos interessa. Na *Seção episódica – Da anfibologia nos conceitos morais de reflexão*, contida no texto da *Metafísica dos Costumes*, Kant escreve: “Na medida do que pode ser julgado exclusivamente pela razão, um ser humano tem deveres somente para com seres humanos (ele próprio e outros) [...]”¹⁶⁰. De acordo com essa definição, fica claro que qualquer dever que o ser humano possa ter para com o meio ambiente tomado de maneira global (isto é, a natureza inanimada e animada) deve ser – em alguma medida – derivado de um dever para com seres humanos (seja para consigo mesmo, seja para com outros). Com isso em mente, vejamos como Kant caracterizará seu argumento¹⁶¹:

A propensão à destruição desregrada do que é belo na natureza inanimada (*spiritus destructionis*) se opõe ao dever de um ser humano para consigo mesmo, pois debilita ou desarraiga aquele sentimento no ser humano que, embora não seja de per si moral, é, não obstante, uma disposição de sensibilidade que fomenta grandemente a moralidade ou, ao menos, prepara o caminho para ela: a disposição, a saber, de amar alguma coisa (por exemplo, belas formações de cristais, a beleza indescritível das plantas), mesmo à parte de qualquer intenção de usá-las.

No que toca à parte animada, mas destituída de razão, da criação, o tratamento violento e cruel dos animais é muitíssimo mais estreitamente oposto ao dever de um ser humano para consigo mesmo e ele tem um dever de abster-se de tal prática, pois esta embota seu sentimento compartilhado do sofrimento deles, de modo a enfraquecer e gradualmente

¹⁵⁸ Como não é o caso de ocupar-se da exegese do texto kantiano aqui, não nos interessará questionar, por exemplo, se é possível reduzir uma distinção a outra ou se alguma das distinções acima é imprecisa.

¹⁵⁹ Assim, por exemplo, Kant dirá que o suicídio, a embriaguez, a glotonice e a falta de *autoestima* serão violações de deveres *perfeitos para consigo mesmo* (KANT, 2003, p. 263-77), mas que, por outro lado, o cultivo de nossas aptidões físicas e mentais será um *dever imperfeito para consigo mesmo*¹⁵⁹ (Idem, p. 286).

¹⁶⁰ KANT, 2003, p. 284.

¹⁶¹ O argumento do dever indireto é tratado no artigo de Rejane Schaefer Kalsing: Deveres com respeito à natureza enquanto deveres indiretos para os seres humanos em Kant.

desarraigar uma predisposição natural que é muito útil à moralidade nas nossas relações com outros seres humanos¹⁶².

Assim, para facilitar a compreensão, vejamos no quadro abaixo a exploração do argumento em favor do meio ambiente em suas duas versões. Os dois esquemas abaixo devem ser compreendidos, portanto, como duas versões do mesmo argumento.

Argumento contrário à destruição da natureza

Premissa 1: Se tenho o dever para comigo mesmo de cultivar bons sentimentos, então todo ato que desperte maus sentimentos deve ser contrário à moralidade.

Premissa 2: Eu tenho, enquanto ser dotado de razão, o dever para comigo mesmo de cultivar bons sentimentos, por exemplo, eu tenho o dever de cultivar a *disposição de amar sem outras intenções*.

Premissa 3: Destruir a natureza é um ato que pode gerar maus sentimentos. Destruir a natureza é um ato que pode minar a minha *disposição de amar sem outras intenções*.

Conclusão: Logo, destruir a natureza é contrário à moralidade.

Argumento contrário ao tratamento cruel dos animais:

Premissa 1: Se tenho o dever para comigo mesmo de cultivar bons sentimentos, então todo ato que desperte maus sentimentos deve ser contrário à moralidade.

Premissa 2: Eu tenho, enquanto ser dotado de razão, o dever para comigo mesmo de cultivar bons sentimentos, por exemplo, eu tenho o dever de cultivar a *disposição de amar sem outras intenções*.

Premissa 3: Tratar os animais com crueldade é um ato que pode gerar maus sentimentos. Tratar os animais com crueldade é um ato que pode minar a minha *disposição de amar sem outras intenções*.

Conclusão: Logo, tratar os animais com crueldade é contrário à moralidade.

O conjunto formado pela união de (A) e (B) representa, portanto, o que chamamos de “argumento do dever indireto”. Essa terminologia se deve à

¹⁶² KANT, 2003, p. 284-5.

explicação que aparece na sequência do texto citado acima: ambos são *deveres indiretos para consigo mesmo*¹⁶³. É importante salientar que esses dois argumentos representam deveres indiretos porque são dependentes da necessidade de se cultivar bons sentimentos. Isso significa, por exemplo, que se a *disposição de amar sem outras intenções* fosse indiferente para a promoção da moralidade, não teríamos, como consequência, o dever de cuidar da natureza e de tratar bem os animais – isto é, não teríamos nenhuma responsabilidade com o cuidado do meio ambiente em geral. Do mesmo modo, esses deveres são deveres *para consigo mesmo*, porque cultivar bons sentimentos é uma obrigação que cada ser humano tem para *consigo mesmo* e não para com outros indivíduos (como é o caso do dever da benevolência, por exemplo). Em resumo, de acordo com o argumento do dever indireto, só temos o dever de cuidar da natureza e de tratar bem os animais porque possuir bons sentimentos (possuir a *disposição de amar sem outras intenções*) é algo que favorece o exercício da moralidade.

O argumento da analogia da razão com a natureza

Muitos leitores de Kant são levados a conceber sua filosofia como afirmando que os seres humanos são seres completamente separados da natureza, porque a justificativa para qualquer ato moral é sempre encontrada na sua relação com a racionalidade. Como vimos nos argumentos acima, é em virtude de sermos seres racionais que somos capazes de legislar e obrigar a nós mesmos a realização de um *dever*. Parece, assim, que na justificativa da ação moral, em momento algum, o valor dos outros seres (da natureza em geral) foi considerado importante ou determinante *em si mesmo*. No entanto, pensamos ser possível, contrariamente a essa ideia de que somos seres radicalmente apartados do restante da natureza, entrever uma justificação de inspiração kantiana para a preservação ambiental (especialmente de todos os outros seres vivos) se nós olharmos com mais cuidado o que o filósofo tem a dizer sobre a consideração da ideia de *vida organizada*.

Kant concebe o conjunto da experiência como dependente da ideia de que existem certas leis: sabemos que, quando decidimos soltar a mochila em cima do sofá, de acordo com a lei da gravidade, é *necessário* que a mesma caia sobre o móvel (em contraste com ficar, por exemplo, planando sobre o

¹⁶³ KANT, 2003, p. 285.

ar). Nesse modelo, quando um estado de coisas (*a causa* – no caso, o fato de eu soltar a mochila sobre o sofá) gera necessariamente um estado de coisas distinto (o *efeito* – no exemplo, o fato de que a mochila caia sobre o sofá), a lei exprime que a causa deve ser compreendida como condição para ocorrência do efeito. Assim, o que conta como causa é essencialmente distinto do que conta como efeito.

Essa não é, todavia, a única maneira pela qual a natureza (ou algum aspecto da natureza) se deixa conhecer. Em sua *Crítica da Faculdade de Julgar*, Kant argumenta que ao observarmos seres vivos somos levados a conceber seres ou entidades em que tal modelo de explicação segundo a ideia de *lei* não parece mais adequada. O filósofo sustentará que, nesse último caso, as diferentes partes que compõem organismos são reciprocamente causa e efeito um do outro¹⁶⁴ e que, portanto, organismos exigem um modelo de explicação diferenciado.

Observe-se o corpo humano, por exemplo: somos dotados de um sistema locomotor (nosso conjunto de ossos e músculos) responsável por permitir nossa interação com o meio que nos rodeia, assim como por sustentar e proteger nossos demais órgãos. Da mesma maneira, somos dotados de um complexo sistema digestivo, composto por alguns desses órgãos, o qual possibilita a absorção de nutrientes que permitem, por sua vez, a produção da energia envolvida na nossa locomoção. Isto é, as partes que compõem nosso corpo são, ao mesmo tempo, meio (causa) e fim (efeito) umas das outras¹⁶⁵: todas elas estão “ocupadas” com a tarefa de preservar e de dar seguimento a nossa vida. Assim, de um ponto de vista biológico, um organismo vivo consiste em uma espécie de sistema que existe de acordo com uma *finalidade*, nesse caso, a sua própria preservação. Por esse motivo, Kant sustentará que a natureza, ao menos no que tange à observação dos seres vivos, somente se deixa compreender caso aceitemos a ideia de que os organismos funcionam como que

¹⁶⁴ Esse é justamente o princípio “para julgarmos sobre a finalidade interna dos seres organizados”: “*Um produto organizado da natureza é aquilo no qual tudo é um fim e reciprocamente um meio*. Nada nele é gratuito, sem objetivo ou atribuível a um mecanismo cego da natureza.” (KANT, AA V, 376, tradução dos autores)

¹⁶⁵ Observe que aqui temos uma mudança terminológica importante. No primeiro modelo falávamos de “causa” e “efeito”, agora falamos de “meio” e “fim”. Essa mudança terminológica não se deve ao acaso: ela se origina devido a uma incapacidade de, apenas através da ideia de causa e efeito, explicar em que consiste um organismo. As noções de meio e fim permitem-nos compreender o que um organismo é porque, através delas, pensamos algo (o meio) como sendo realizado *em função* de outra coisa (o fim) e não simplesmente algo (o efeito) como se seguindo de outra coisa (a causa).

direcionados em relação a algum fim ou propósito¹⁶⁶ – isto é, a uma *finalidade* que lhe é *própria*.

Quem está familiarizado com a filosofia moral kantiana sabe que, segundo o filósofo, os seres humanos constituem *fins em si mesmos*. Isso significa que seres humanos não podem ser tomados como meros meios para a satisfação de uma finalidade externa a sua própria, mas devem ser antes considerados como seres cuja finalidade se explica por sua própria existência¹⁶⁷. Essa característica dos seres humanos é decisiva em relação ao valor moral incondicionado que devemos a eles¹⁶⁸. É igualmente certo que, de acordo com a argumentação de Kant, a ideia de que os seres humanos são fins em si mesmos se segue da ideia de que possuímos a capacidade da razão, isto é, ela se deve ao fato de sermos capazes de legislar sobre os fins que julgamos adequados (ao fato de termos uma vontade). Além disso, sabemos também que é essa capacidade que nos distingue de outros seres não racionais.

Feitas todas essas ressalvas, nos perguntamos: será que não poderíamos comparar a ideia do ser humano como fim em *si mesmo* e a ideia da natureza viva como tendo uma finalidade que lhe é própria¹⁶⁹? Por um lado, como vimos, ao observarmos seres vivos, projetamos neles a atividade direcionada a uma finalidade, pois um ser vivo é um organismo funcionando em vistas de uma finalidade própria – sua preservação. Ora, por outro lado, o ser humano, para Kant, é um fim em si mesmo. Além disso, como apontamos, é por possuir uma finalidade que lhe é própria que Kant considera ser necessário atribuir um valor, nesse caso, incondicional, ao ser humano. Sendo assim, se só compreendemos o aspecto vivo da natureza ao considerarmos sua finalidade, por

¹⁶⁶ É importante salientar que a ideia de uma finalidade na natureza é, para Kant, apenas um princípio *regulativo*, por oposição a um princípio *constitutivo*. Isso significa que Kant não está exatamente dizendo que os seres vivos em geral têm uma finalidade própria, mas sim que não conseguimos compreender um organismo vivo sem o *concebermos* como tendo uma finalidade que lhe é própria. Para aqueles que querem uma discussão mais aprofundada da distinção entre princípios regulativos e constitutivos nesse contexto, indicamos procurar o parágrafo 65 da *Crítica da Faculdade de Julgar*.

¹⁶⁷ Para uma discussão, de um ponto de vista não especializado, da ideia do ser humano como um fim em si mesmo, sugerimos o capítulo *O que importa é o motivo* do livro *Justiça: o que é fazer a coisa certa* de Michael J. Sandel.

¹⁶⁸ KANT, *Fundamentação*, p. 135: “[...] os seres racionais se chamam *peçoas*, porque a sua natureza os distingue já como fins em si mesmos, quer dizer, como algo que não pode ser empregado como simples meio e que, por conseguinte, limita nessa medida todo o arbítrio.”

¹⁶⁹ Talvez seja importante enfatizar que a analogia que estamos propondo não é uma analogia perfeita por dois motivos. Em primeiro lugar, a ideia de *fim em si mesmo*, quando relacionada ao ser humano, não se deixa esgotar pela ideia de *finalidade que lhe é própria*. Em segundo lugar, é possível encontrar uma série de “desanalogias” quando comparamos o conceito de “ser humano” e o conceito de “ser vivo”. No entanto, mesmo com todas essas imprecisões, acreditamos ser não apenas possível pensar em uma analogia da razão com a natureza, mas acreditamos também ser frutífero, dado que através desse raciocínio enfatizamos aquilo que temos em comum com os seres vivos em geral e, desse modo, nos enxergamos em uma relação mais estreita com a natureza.

que não podemos igualmente considerar que a vida, a exemplo do ser racional, também possui um valor que, embora não incondicionado, lhe seja próprio? Se aceitarmos esse desafio, teríamos esquematicamente o seguinte argumento:

Premissa 1: Os seres humanos são seres que possuem uma finalidade que lhes é própria. (Os seres humanos são fins em si mesmos.)

Premissa 2: Tomamos os seres vivos em geral como possuindo uma finalidade que lhes é própria.

Premissa 3: Consideramos que os seres humanos, porque possuem uma finalidade que lhes é própria, possuem valor por si mesmos. (Nesse caso, um valor incondicionado)

Conclusão: Logo, porque tomamos os seres vivos em geral como possuindo uma finalidade que lhes é própria, devemos também considerar que eles possuem valor por si mesmos.

Segundo essa linha de raciocínio, poderíamos argumentar que devemos preservar o meio ambiente porque a natureza nos apresenta seres que também possuem finalidades, em certo sentido, por si mesmos. Segundo Kant, se queremos compreender o que um ser vivo é, temos que considerá-los como sendo seres organizados de modo a promover a preservação de sua própria vida. Nesse sentido, a natureza viva *em geral* possui uma finalidade; embora, é claro, não possamos dizer que os seres vivos em geral possuam propriamente uma finalidade moral. E essa característica (ter uma finalidade própria), porque aproxima a natureza de nós mesmos, pode servir para compreendermos a importância de atribuir um valor aos seres vivos em geral. Assim, a simples observação da peculiaridade dos organismos vivos deveria nos fazer enxergar que, de maneira análoga àquela pela qual atribuímos valor aos seres racionais, também deveríamos atribuir valor aos seres vivos em geral. E mesmo que não aceitemos falar em um valor incondicionado da natureza em geral, poderíamos ao menos falar em um valor *por si mesmo*, em oposição a um valor que é sempre dependente da consideração de um ser racional¹⁷⁰.

¹⁷⁰ O segundo argumento de inspiração kantiana que estamos propondo pode causar estranheza àqueles que têm familiaridade com os escritos de Kant que se ocupam da filosofia moral (*Fundamentação da Metafísica dos Costumes, Metafísica dos Costumes e Crítica da Razão Prática*). Isso porque, nesses textos, Kant claramente relaciona a característica de ser *um fim em si mesmo* com a racionalidade. No entanto, nosso objetivo em nosso texto justamente é chamar a atenção para uma linha de raciocínio presente também na obra de Kant (em especial na *Crítica da faculdade de julgar*), de acordo com a qual é possível pensar seres vivos em geral segundo a ideia de finalidade própria. É claro, isso significa que estamos utilizando uma obra não estritamente de filosofia moral para retirar conclusões acerca de nossas obrigações morais. Mas, como a própria intenção de Kant era que sua *Crítica da faculdade de julgar* oferecesse um fechamento ou unificação de seu sistema filosófico (e, desse modo, de sua filosofia prática com sua filosofia teórica, da moralidade com o conhecimento), essa linha exploratória não parece fora de propósito.

O desafio de conferir um valor por si mesmo à natureza viva em geral teria, certamente, como consequência a consideração de que possuímos certas obrigações morais para com seres vivos distintos de nós mesmos, algo que o primeiro argumento também nos indicava. Mas, além disso, queremos enfatizar que olhar a natureza viva como possuindo uma *finalidade* nos permitiria, sobretudo, enxergar de outra perspectiva nossa relação com o mundo natural: através desse movimento nos veríamos não mais como completamente estranhos e apartados da natureza viva, mas, ao contrário, como estando em uma continuidade e estreita relação com ela. Se esse segundo resultado é possível de ser alcançado, abriríamos o caminho, dentro de uma ética de inspiração deontológica, para pensarmos nossa responsabilidade com o meio ambiente a partir de uma perspectiva que é, ela própria, interna à lógica da natureza.



INTERATIVIDADE: <http://criticanarede.com/>



REFERÊNCIAS

BREITENBACH, Angela. **Die Analogie von Vernunft und Natur – Eine Umweltphilosophie nach Kant**. Berlin: De Gruyter, 2009.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1988, p. 104-5.

_____. **Metafísica dos Costumes**. Tradução, textos adicionais e notas de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2003.

_____. *Kritik der Urteilskraft*. In: **Kant's gesammelte Schriften**. Berlin: Georg Reimer, 1902 sq. V. 5.

KALSING, Rejane Schaefer. Deveres com respeito à natureza enquanto deveres indiretos para os seres humanos em Kant. In: **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 03; n. 01, 2012.

RACHELS, James. **Os Elementos da Filosofia da Moral**. Tradução de Roberto Cavallari Filho. Barueri, SP: Manole, 2006.

SANDEL, Michael. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. Tradução de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. São Paulo: Civilização Brasileira, 2011.

5

CIÊNCIA APLICADA

5.1

VINHO E SAÚDE: ALGUNS POLIFENÓIS E SUA AÇÃO NO CORPO HUMANO

Alana Foresti¹⁷¹

Guilherme Massoco Viel¹⁷²

Kerri Candido de Souza Formolo¹⁷³

Luana Milani Tilton¹⁷⁴

Priscila Silveira Rech¹⁷⁵

Simone Bertazzo Rossato¹⁷⁶

Introdução

Iniciamos com a definição legal de vinho em termos de Brasil. O vinho é a bebida obtida pela fermentação alcoólica do mosto simples de uva sã, fresca e madura, de acordo com a Lei nº 7.678 de 08 de novembro de 1988. Além dessa definição, convém salientar que a produção de vinhos finos e de sucos de uva cresceu muito no Brasil (FOGAÇA, 2012), tanto como produto cujo valor econômico é significativo quanto pelas descobertas de conteúdos polifenólicos dos vinhos e sucos de uva. Além das propriedades sensoriais muito apreciadas nos vinhos, há algum tempo também têm sido atribuídas aos vinhos propriedades “funcionais”, como coadjuvantes em dietas profiláticas

¹⁷¹ Técnica em Viticultura e Enologia e Graduanda no Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia no IFRS *campus* Bento Gonçalves.

¹⁷² Graduando no Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia no IFRS, *campus* Bento Gonçalves.

¹⁷³ Graduando no Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia no IFRS, *campus* Bento Gonçalves.

¹⁷⁴ Graduanda no Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia no IFRS, *campus* Bento Gonçalves.

¹⁷⁵ Graduanda no Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia no IFRS, *campus* Bento Gonçalves.

¹⁷⁶ Graduada em Farmácia e Bioquímica pela Universidade Federal de Santa Maria, Graduada em Farmácia Industrial pela Universidade de Santa Maria, Mestra em Ciência e Tecnologia dos Alimentos pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutora em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

cardiovasculares, associando-se o seu consumo a efeitos protetores do sistema cardiovascular humano (ROCHA; GUERRA, 2008).

Para que possamos explicar, de modo sucinto, um pouco do processo de elaboração dos vinhos faremos o seguinte relato: a uva é colhida e logo transportada até o local de processamento, aonde são feitas as primeiras avaliações de temperatura, quantidade de açúcar, sanidade, peso e densidade. Logo após, as frutas passam pelo processo de desengace, no qual as bagas são separadas das ráquis e acondicionadas em um tanque. A partir deste momento, dependendo da uva, os procedimentos são diferenciados. Para uvas brancas, ocorre a prensagem e separação do bagaço, a fim de impedir que características ruins como o amargor possam danificar o futuro vinho. O mosto que é extraído das uvas, então, é fermentado até que todo o açúcar, ou parte dele, se transforme em álcool. Isso depende de qual vinho se deseja elaborar. Depois disso, cabe ao responsável pelo estabelecimento decidir o tempo de envelhecimento, o destino do vinho e outros aspectos (GIOVANINNI; MANFROI, 2009).

Para vinificar uvas tintas, após as bagas serem separadas da ráquis, elas são colocadas em um tanque para fermentação. Nesse caso, as cascas não são retiradas, pelo fato de que é nelas que se encontra a cor, a qual precisa ser extraída por um processo denominado maceração – contato das películas da uva com o mosto -, que, na maioria das vezes, ocorre juntamente com a fermentação, mas que também pode ser realizado anterior a esta. Quanto maior for o tempo deste contato, mais cor terá o vinho. Depois da fermentação alcoólica, normalmente, ocorre a fermentação malolática, que é, basicamente, a transformação de ácido málico em ácido láctico. É um processo que faz com que o futuro vinho seja menos agressivo ao paladar pela diminuição da sua acidez. Os vinhos tintos costumam ficar mais tempo em envelhecimento e, muitas vezes, sofrem esse processo em barricas de carvalho, que proporcionam aromas e sabores especiais e diferenciados aos vinhos tintos (GIOVANINNI; MANFROI, 2009).

Assim, a partir desta elucidação introdutória e com base em pesquisas, o objetivo desta explanação é abordar os polifenóis presentes no vinho como substâncias importantes para a saúde humana, ressaltando as principais características dos mesmos.

Os polifenóis e sua importância para a saúde humana

Sabe-se que o vinho, o suco de uva e a própria uva possuem muitos compostos benéficos para a saúde humana. Dentre esses compostos, o resveratrol é o mais conhecido e estudado, por ter propriedades antioxidantes que podem auxiliar na prevenção de algumas doenças cardíacas, como infartos (SANTIN; BORDIGNON; MORAES, 2009). Os vinhos tintos possuem uma quantidade maior de polifenóis justamente por causa da sua cor, que é mais escura. As responsáveis pelas diversas tonalidades tintas das uvas e vinhos são a malvidina, a cianidina, a peonidina, a delphinidina e a petunidina, que são antocianinas e também pertencem ao grupo dos polifenóis (DIAS, 2010).

Os estudos acerca das propriedades dos vinhos começaram após investigações sobre o “Paradoxo Francês”, que nada mais é do que o estranhamento que se tinha ao observar que os franceses, mesmo com dietas ricas em gordura animal, mantinham seu peso adequado e uma saúde invejável. O que se observou foi que, como essa é uma população que consome muitos alimentos – incluindo o vinho - responsáveis por eliminar as cargas exageradas de gordura animal do corpo das pessoas, fazendo com que a dieta gordurosa não alterasse a sua saúde (ABE et al., 2007).

Com certa ênfase, a imprensa e a comunidade científica têm retornado o debate sobre a relação do vinho com a qualidade de vida. Isso fez com que houvesse um interesse crescente, relacionando-se o consumo moderado de vinho aos prováveis benefícios que este possa proporcionar ao homem (PENNA; HECKTHEUER, 2004, p. xxv).

Os vinhos são compostos, de modo geral, por água, álcoois, açúcares, ácidos orgânicos, proteínas e seus produtos de constituição, como polifenóis, pigmentos, sais e vitaminas (DAVID et al., 2007). Os polifenóis encontram-se dissolvidos nos vacúolos das células da polpa da uva, adsorvidos ou unidos a polissacarídeos nos vasos fibrovasculares, e livres no suco vascular das células da película. Nas películas também se podem encontrar unidos a polissacarídeos das paredes celulares e a proteínas constituintes das membranas dos vacúolos (CABRITA; SILVA; LAUREANO, 2003).

Há muito sabe-se que o álcool, consumido em pequenas doses regulares, traz benefícios para a saúde. Estudos epidemiológicos mostram que o álcool presente no vinho, cerveja e destilados pode diminuir a mortalidade por

infarto do miocárdio, isquemia cerebral etc. Entretanto, o vinho é quem mais desperta interesse dos cientistas por apresentar, além do álcool, diversas substâncias antioxidantes em sua composição. Entre os mais de 1000 compostos encontrados no vinho, os polifenóis (flavonóides, taninos, catequinas, resveratrol etc) são os mais estudados (DE PAULA, 2005, p. xx).

Dos polifenóis faz parte a classe dos não flavonoides e a dos flavonoides (ROCHA; GUERRA, 2008). Ao primeiro grupo pertencem os estilbenos (resveratrol e fitoalexina), ácidos fenólicos, hidroxibenzóicos e hidroxicinâmicos, e ao segundo grupo fazem parte os flavonóis (catequina, epicatequina e epigallocatequina), flavonóis (quempferol, quercetina e miricetina) e antocianinas (malvidina, cianidina, delphinidina, entre outras) (ABE et al., 2007).

Embora os flavonóis quercetina, miricetina e quempferol sejam compostos minoritários nas uvas, podem ter um papel importante na evolução da cor dos vinhos tintos (CABRITA; SILVA; LAUREANO, 2003). A quercetina é um antioxidante geralmente encontrado nos alimentos na forma glicosilada (BEHLING et al., 2004). Devido à sua capacidade antioxidante, os flavonóis protegem as antocianinas da condensação e de polimerizações oxidativas, permitindo, assim, que os vinhos envelhecidos mantenham a coloração vermelha e reflexos violetas (SILVA, 2012).

As antocianinas comumente encontradas nas *Vitis vinifera* são a cianidina, delphinidina, peonidina, petunidina e malvidina. As suas quantidades relativas variam de acordo com a casta, mas a malvidina é sempre majoritária. A cor das antocianinas varia conforme as estruturas químicas e as condições físico-químicas do meio. Geralmente a cor pode variar do rosa ao azul com o aumento dos grupos hidroxilo e o efeito inverso pode ser observado quando esses grupos são substituídos por outros grupos denominados metoxilo (SILVA, 2012).

Já o resveratrol atraiu atenção especial nos últimos tempos, em decorrência de estudos epidemiológicos que mostram correlação inversa entre o consumo moderado de vinho e a incidência de doenças cardiovasculares (ABE et al., 2007).

Do ponto de vista científico, o resveratrol diminui os níveis de lipídeos no soro sanguíneo e a agregação plaquetária, aumenta o colesterol HDL (colesterol bom), o que, conseqüentemente, ajuda a remover o colesterol LDL (colesterol ruim) do sangue e também previne a obstrução das artérias (DAVID

et al., 2007). Ele é sintetizado na casca da uva como resposta ao estresse, que pode ser causado tanto por ataque fúngico de *Botrytis cinérea* como também por outros motivos relacionados com o ambiente em que a videira se encontra (SAUTER et al., 2005), o que explica o elevado teor de resveratrol em vinhos originários de regiões onde há prevalência deste fungo. No que diz respeito à influência de cultivares, de uma forma geral as variedades Pinot Noir e Merlot apresentam maiores concentrações desses compostos (ROCHA; GUERRA, 2008).

Estudos mostram que os vinhos brasileiros, especialmente os que são provenientes da Serra Gaúcha, possuem mais resveratrol. Souto et al. (2001) analisaram 36 diferentes vinhos brasileiros e comprovaram que o valor médio do composto nos vinhos é de 2,57 mg.L⁻¹, quase o dobro dos vinhos do mesmo tipo oriundos de outros países. Quanto aos vinhos da Serra Gaúcha, essa hipótese de que contenham mais resveratrol é resultado da alta umidade dos solos, o que favorece a proliferação de fungos. Com a proliferação desses fungos, principalmente o *Botrytis cinérea*, a planta produz resveratrol como forma de defesa. Essa condição de clima faz com que os vinhos da Serra Gaúcha ganhem destaque quanto a esse aspecto (PENNA; HECKTHEUER, 2004).

Quanto à quantidade de álcool a ser consumida diariamente, De Paula (2005, p. 01) diz que “nem muito e nem muito pouco parece ser o princípio para se realçar os efeitos benéficos do vinho sobre a saúde”. Vários são os fatores que influenciam estes limites: sexo, idade, constituição física, patrimônio genético, condições de saúde e uso de outras substâncias (drogas, medicamentos). Em linhas gerais, um homem pode consumir até 30 g de álcool por dia, o equivalente a 300 mL de vinho (para um vinho com graduação alcoólica de 12,5%). Para as mulheres, por diversas razões (menor tolerância, menor proporção de água no organismo) recomenda-se até 15 g por dia, que equivalem a 150 mL de vinho com graduação alcoólica de 12,5%. A diferença entre consumo moderado e exagerado pode significar a diferença entre prevenir e aumentar a mortalidade (DE PAULA, 2005).

Conclusão

Desta forma, a partir de todos os conhecimentos e estudos que estão sendo feitos acerca dos benefícios dos sucos e vinhos, e a partir do que se sabe sobre as recomendações médicas quanto ao assunto, beber uma taça de suco

ou vinho, preferencialmente de uvas tintas, faz muito bem à saúde e deve se tornar um hábito na vida das pessoas.

Além disso, como é observado em pesquisas e na cultura de alguns povos, o consumo de alimentos saudáveis auxilia no equilíbrio alimentar, agindo, dentro do corpo humano, sobre componentes gordurosos provindos da alimentação. Sendo assim, hábitos saudáveis são sempre bem-vindos para garantir uma vida melhor, e o consumo de vinho e/ou suco é um desses hábitos que pode e deve fazer parte da rotina particular de quem busca uma vida saudável.



INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/qwqq1P>



REFERÊNCIAS

ABE, Lucile Tiemi *et al.* “Compostos fenólicos e capacidade antioxidante de cultivares de uvas *Vitis labrusca* L. e *Vitis vinifera* L”. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, Campinas, 27(2): 394-400, 2007.

BEHLING, Estela Beatriz *et al.* “Flavonóide quercetina: aspectos gerais e ações biológicas”. **Alimentos e Nutrição**, Araraquara, 3(15): 285-292, 2004.

BRASIL. Lei nº 7.678, de 08 de novembro de 1988.

CABRITA, Maria João, SILVA, Jorge Ricardo da e LAUREANO, Olga. “Os compostos polifenólicos das uvas e dos vinhos”. **I Seminário Internacional de Vitivinicultura**, Lisboa, p.61-102, 2003.

DAVID, Jorge Maurício Pereira *et al.* “Resveratrol: ações e benefícios à saúde humana”. **Diálogos e Ciência**, n.10, 2007.

DE PAULA, Gustavo Andrade. **Vinho e saúde: confirma artigo sobre os benefícios do vinho para a saúde**. Wine Style, n.1, 2005.

DIAS, Fábio de Souza. **Determinação dos compostos fenólicos em vinhos e caracterização de vinhos elaborados na região do Vale do São Francisco Pernambuco**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

FOGAÇA, Aline de Oliveira. **Compostos fenólicos em uvas e vinhos da variedade Merlot**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Rurais, 2012.

GIOVANINNI, Eduardo; MANFROI, Vitor. **Viticultura e Enologia: Elaboração de grandes vinhos nos terroirs brasileiros**. Bento Gonçalves: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Bento Gonçalves, 2009.

PENNA, Neidi Garcia e HECKTHEUER, Luísa Helena Rychnecki. **Vinho e saúde: uma revisão**. Informa, 1-2(16): 64-67, 2004.

ROCHA, Helena Albuquerque e GUERRA, Nonete Barbosa. “Polifenóis em vinhos tintos: fatores envolvidos, propriedades funcionais e biodisponibilidade”. **Revista Iberoamericana de Tecnologia Postcosecha**, México, 2(9): 93-105, 2008.

SANTIN, Nei Carlos, BORDIGNON, Lincon Somensi e MORAES, Gleidson Kamilo Dias de. “Polifenóis totais e outras características físico-químicas de amostras de vinhos Merlot produzidos na região Meio-Oeste de Santa Catarina”. **Ciência e Biotecnologia**, Joaçoba, 1-2(9): 43-49, 2009.

SAUTTER, Cláudia K. et al., “Determinação de resveratrol em sucos de uva no Brasil”. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, Campinas, 25(3): 437-442, 2005.

SILVA, Ana Sofia Gomes de. **Avaliação dos compostos fenólicos e voláteis ao longo da vinificação**. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2012.

SOUTO, A. A. *et al.* **Determination of trans-resveratrol concentration in Brazilian red wines by HPLC**. J. Food Comp. Anal. 4(14): 441-445, 2001.

5.2

PASTEURIZAÇÃO TÉRMICA E SEGURANÇA ALIMENTAR EM SUCOS

Juliana Reinehr¹⁷⁷

Giovani Furini

Heitor Scomazzon

Vanessa Campana

Onorato Fagherazzi¹⁷⁸

Introdução

O consumo e a produção de suco de uva veem crescendo muito no mercado, por ser uma bebida diferenciada, tanto no aspecto energético, terapêutico e nutricional. A uva possui um bom valor nutricional, sendo ela constituída por açúcares, ácidos, vitaminas, compostos fenólicos, os quais, pelo processo de elaboração do suco passam a ser constituintes do mesmo.

O suco de uva, por ser uma bebida com alto teor de açúcar, é um meio muito próprio ao desenvolvimento de leveduras, as quais deterioram o produto. Assim, a pasteurização é o meio mais usual para sua conservação. “Em meio úmido, as leveduras são inativadas de forma irreversível de 55°C a 56°C, enquanto as formas esporuladas são destruídas a 70°C.” (RIZZON et al., 2007, p. 28).

No entanto, este trabalho objetivou descrever as diferentes formas de pasteurização, utilizadas para a conservação de suco de uva.

¹⁷⁷ Enólogos, julireinehr@gmail.com

¹⁷⁸ Professor de Filosofia. IFRS Campus Bento Gonçalves, onorato.fagherazzi@bento.ifrs.edu.br

Diferentes processos de pasteurização do suco de uva

A pasteurização é um processo térmico, criado por Louis Pasteur, em 1864. Tem por objetivo o extermínio parcial da flora banal e a eliminação total da flora microbiana patogênica. A temperatura empregada não ultrapassa aos 100oC e pode ser obtida por água quente, por calor seco, vapor, corrente elétrica e radiação ionizante (EVANGELISTA, 1994, p. 487).

Constatou-se que o produto aquecido mantinha as suas características, sendo maior a sua qualidade para ser comercializado. A eliminação de microrganismos presentes nos sucos que é o efeito principal dos tratamentos térmicos é requerida cada vez mais pelo consumidor que busca uma segurança alimentar cada vez maior.

Diante dessa exigência métodos mais eficientes vêm sendo testados para melhorar o processo de pasteurização e as propriedades organolépticas dos produtos. Uma possibilidade é a flash-pasteurização, que consiste em aquecer o produto durante alguns segundos a 88oC e logo esfriá-lo rapidamente graças a um trocador de calor de placas de alto rendimento (RIBÉREAU-GAYON et al., 1998, p. 233).

Os modernos aparelhos de aquecimento são constituídos por alternadores com placas alveoladas nas quais o produto circula numa camada muito fina. No sentido inverso e sobre a outra face da placa passa água quente. Os aparelhos permitem regular a temperatura de saída do produto a qual pode ser limitada por um circuito de água fria à temperatura corrente. A escolha da temperatura e do tempo de aquecimento depende da composição química do suco e da natureza dos microrganismos.

Deve-se levar em consideração a temperatura letal para leveduras e bactérias que habitualmente contaminam o suco, bem como o pH do produto, que atua com o calor, pois quanto mais baixo o pH, mais fácil a destruição térmica dos microrganismos. No suco de uva, o valor mínimo do pH varia de 3,0 a 3,1. (RIZZON et al., 2007, p. 28).

O tratamento de sucos pela ação da temperatura pode ser realizado de várias maneiras, sendo o objetivo final do mesmo: a eliminação de microrganismos prejudiciais e conseguinte estabilização dos mesmos. Assim, quatro aplicações técnicas estão inteiramente relacionadas com o tratamento dos produtos enológicos pelo calor:

- A pasteurização tradicional;
- A pasteurização flash;
- A pasteurização em garrafa (Túnel);
- O engarrafamento a quente (Termolização).

Pasteurização tradicional

A pasteurização tradicional compreende a passagem do produto por um permutador de serpentina, passando água quente em contracorrente a 60/65°C durante 1 minuto. “O seu arrefecimento até à temperatura ambiente é depois feito à saída do permutador em contracorrente com vinho frio, poupando energia” (RIBÉREAU-GAYON et al. 1998, p. 233).

Pasteurização flash

A pasteurização flash consiste em aquecer os produtos rapidamente a alta temperatura (95°C), e de mantê-los durante um curto período a essa temperatura (2 a 6 segundos), sendo depois refrigerados rapidamente até à temperatura ambiente graças a um permutador. O suco tratado por flash pode ser diretamente engarrafado ou depositado em tanques de armazenamento, os quais devem ser previamente esterilizados. O engarrafamento do suco submetido a esse processo requer que todos os equipamentos estejam esterilizados para não comprometer a estabilização. Os recipientes utilizados para engarrafamento devem ser igualmente esterilizados (RIZZON et al., 2007, p. 28).

Os efeitos do aquecimento flash são bastante minimizados, resultando em sucos de boa qualidade, favorecendo a manutenção do aroma e sabor naturais. O tratamento flash é muito usado por empresas que elaboram suco em grande escala devido ao alto rendimento do processo. (VENTURINI, 2010, p. 378).

Pasteurização em garrafa (Túnel)

A pasteurização em garrafa (Túnel) é bastante utilizada na indústria de bebidas. Caracteriza-se pelo longo tempo de tratamento. “As garrafas são introduzidas num túnel e aquecidas por imersão de água quente, havendo por isso uma elevação da temperatura entre 55 a 60°C, sendo depois retirada da água, arrefecendo até à temperatura ambiente” (RIBÉREAU-GAYON et al., 1998, p. 234). Apresenta a vantagem de dar uma grande segurança, não havendo

paragens do ciclo como pode acontecer no engarrafamento a quente, nem re-contaminações como pode acontecer em outras técnicas. Tem também algumas desvantagens como, por exemplo, o tempo de tratamento entre o aquecimento e a retomada da temperatura ambiente que é de aproximadamente uma hora.

Engarrafamento a quente

A pasteurização e o envase a quente do suco se caracteriza pelo aquecimento moderado e pelo resfriamento espontâneo no recipiente utilizado para engarrafamento. Além de esterilizar o suco, o calor destrói os microrganismos eventualmente presentes nas tubulações, equipamentos de enchimento e no interior do recipiente, possibilitando o engarrafamento do suco, sem qualquer adição de conservantes.

As garrafas e tampas podem ser previamente esterilizadas, porém a temperatura de envase se encarrega de esterilizar tanto a garrafa quanto a tampa. As embalagens devem ser vedadas imediatamente após o envase, pois com a retomada da temperatura ambiente ocorre uma contração do volume mantendo as garrafas a vácuo.

Os benefícios da pasteurização são inquestionáveis para que os produtores possa eliminar, em qualquer momento da vida de um suco, um risco microbiológico ou enzimático sem perder as características organolépticas presentes ou vindouras do produto. Nos sucos de uva que passam por algum desses processos de pasteurização produzidos 100% integral, não a adição de conservantes, açúcar, corante e água. Com esses processos passaremos a ingerir menos produtos de origem química, além de consumir sucos com todas as características desejadas e encontradas tanto no suco quanto na fruta *in natura*.



INTERATIVIDADE: <https://goo.gl/Ec1oQO>

REFERÊNCIAS

EVANGELISTA, J.; **Tecnologia de Alimentos**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 1994.

RIBÉREAU-GAYON, J. et al. **Tratado de Enología Ciencias y tecnicas del Vino**. Buenos Aires: Hemisferio Sur, 1998. v. 4.

RIZZON, LUIZA.; MENEGUZZO, J. **Suco de uva**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2007.

VENTURINI, WALDEMAR G. F. **Bebidas não alcoólicas: ciência e tecnologia**. São Paulo: Blucher, 2010. v. 2.



5.3

ESTABILIZAÇÃO TARTÁRICA: EFICIENTE PROCESSO PARA UM BOM PRODUTO

Maria Lúcia Fraron¹⁷⁹

Vinícius Casagrande Fornasier¹⁸⁰

Introdução

O vinho... Bebida de origem remota¹⁸¹, mas que quase sempre esteve presente na vida humana e escrevemos quase, pois não temos provas desde quando ele realmente existe apesar da existência das videiras. Sabemos apenas que ele esteve presente em várias civilizações, ao longo do tempo e o seu consumo e aprimoramento vêm crescendo desde a sua remota invenção pela capacidade criativa e técnica humana. Na verdade, o vinho esteve e está presente em nosso meio ao longo de milênios, seja meramente como bebida, seja como objeto de estudo para aprimoramento; seja nas festas e noites de gala, seja nas crenças de sua invenção divina como no mito do deus grego Baco, seja na atividade do vitiviniculor que cultiva as vinhas e bebe de seu fruto e assim por diante.

Há quem afirme que “existe mais filosofia em uma garrafa de vinho que em todos os livros”, como por exemplo, Pasteur (1822-1895), conforme Marques

¹⁷⁹ Graduanda do Curso Superior de Viticultura e Enologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves.

¹⁸⁰ Especialista em Educação, Tecnólogo em Viticultura e Enologia, Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves.

¹⁸¹ De acordo com Johnson Hugh “Há 2 milhões de anos já coexistiam as uvas e o homem que as podia colher (...). As mais antigas sementes de uvas cultivadas foram descobertas na Geórgia (Rússia) e datam de 7000-5000 a.C. (datadas por marcação de carbono). Certas características da forma são peculiares as uvas cultivadas e as sementes descobertas [na Geórgia] são do tipo de transição entre a selvagem e a cultivada”. Retirado de www.cca.ufscar.br. HUGH, Jonson. *The Story of Wine*. Londres: Editora Mitchell-Bezley, 1989.

(2010), embora isso seja apenas uma metáfora possivelmente pronunciada depois de alguns copos de vinho.

Muitos pensadores escreveram sobre vinho, muitas pessoas leram e se inspiraram nestes pensamentos, mas o mais importante é que estes pensadores e filósofos conseguiram fazer o que mais precisamos: pensar, criticar, buscar conhecimento. Alguns desses pensamentos e citações sobre o vinho tiveram origem em pensadores originários de países tidos como grandes produtores de vinho como, por exemplo, Grécia, Itália, França, todavia em países com menor tradição na produção de vinhos como Inglaterra, Estados Unidos, Chile e Argentina, também há expressões que louvam as suas qualidades.

Porque escrever sobre o vinho? Ocorre que para muitos o vinho é só mais uma bebida alcoólica, mas para outros ele é bem mais do que isso: é também um meio de vida. Assim sendo, escolhemos como tema deste artigo a sua estabilização tartárica, pois, para esta há indícios de que tenha começado ocasionalmente por causa dos rigorosos invernos decorrentes do clima dos países produtores da bebida. Mas, isto não exclui a capacidade inventiva humana, a capacidade de percepção dos produtores que souberam observar as diferenças presentes nos vinhos decorrentes da influência das temperaturas nas diversas estações do ano, especialmente, antes e depois do período de intenso frio, considerando o armazenamento do vinho em garrafas, fora delas e em outros recipientes.

A estabilização tartárica é realizada com o intuito de estabilizar a quantidade de ácido tartárico presente no mosto e que persiste no vinho. Esta, além de estar diretamente envolvida com a qualidade visual do produto perante o consumidor, também tem a finalidade de aperfeiçoar a qualidade gustativa do mesmo, uma vez que excesso de acidez é caracterizado como um atributo não positivo em análises sensoriais, e também, ao apreciador da bebida. Assim, devido a sua importância torna-se relevante levar ao público informações, as mais claras possíveis, sobre este assunto para que o consumidor possa saber quais são as características de um bom vinho, mais especificamente saiba o que a estabilização representa no produto que está adquirindo, produzindo ou mesmo começando a aprender a produzir e que essas instruções, por mais básicas e acessíveis que sejam, o ajudem a decifrar o complexo mundo da vitivinicultura.

Como dizia Hipócrates (460-370 a.C.), considerado o pai da medicina, “O vinho é bebida excelente para o homem, tanto sadio como doente, desde que usado adequadamente, de maneira moderada e conforme o seu temperamento”. Ele ainda afirmava que: “O vinho afoga todos os pesares”. Sócrates (470-390 a.C.) também teria feito referências elogiosas ao vinho. “O vinho molha e tempera os espíritos e acalma as preocupações da mente... ele reaviva nossas alegrias e é óleo para a chama da vida, que se apaga. Se você bebe moderadamente, em pequenos goles de cada vez, o vinho gotejará em seus pulmões como o mais doce orvalho da manhã... assim, então, o vinho não viola a razão, mas sim nos convida, gentilmente, a uma agradável alegria”. (MARQUES, 2010).

As primeiras perguntas que nós fazemos quando falamos sobre estabilização tartárica são as seguintes: O que é a estabilização tartárica? O que é o ácido tartárico? Porque esta estabilização é tão importante? Numa tentativa de respondê-las adequadamente faremos uma breve apresentação do ácido tartárico assim como de sua estabilização.

Ácido Tartárico: Algumas Informações

O ácido tartárico é um composto orgânico cuja denominação química é Ácido 2,3-dihidroxibutanodióico, representado pela fórmula $C_4H_6O_6$, o qual possui funções do tipo ácido carboxílico e álcool, é solúvel em água, sendo encontrado naturalmente no estado sólido em forma de cristais, tem sabor fortemente ácido, cor transparente ou branca, é inodoro, estável a luz e biodegradável. Trata-se do principal ácido da uva e do vinho, sendo a uva a única fruta cultivada na Europa na qual se acumulam quantidades significativas deste ácido (RIBÉREAU-GAYON *et al.*, 1998).

Em termos de Brasil, Rio Grande do Sul, Serra Gaúcha, poucos dados têm-se sobre a quantidade de ácido tartárico nas cultivares aqui utilizadas para a vinificação. Nos estudos de Rizzon *et al* (1998), e Rizzon e Miele (2001), conseguimos encontrar alguns dados sobre o teor desse ácido.

A partir destes estudos pode-se determinar que na Serra Gaúcha (RS) tem-se pouco conhecimento sobre o teor de ácido tartárico presente nos diferentes tipos de vinhos. Rizzon e Miele (1997) *apud* Rizzon e Miele (2001) determinaram a concentração de ácido tartárico do vinho Cabernet Sauvignon produzido e comercializado no Brasil como valores que variaram entre 1,8g L-1

e 2,1g L-1. Rizzon et al. (1998) apud Rizzon e Miele (2001), verificaram ainda que ocorreu uma diferença do teor de ácido tartárico na vinificação das uvas Merlot, Cabernet Franc e Cabernet Sauvignon entre os vinhedos do município de Bento Gonçalves em relação aos vinhedos de Santana do Livramento. Os vinhos tintos de Bento Gonçalves têm um teor menor do que os vinhos tintos de Santana do Livramento nas variedades citadas.

São só Benefícios?

Pode-se perguntar que se este ácido é tão importante para a elaboração deste produto porque então não o estudar mais e com mais frequência? Em resposta pode-se afirmar que este ácido causa sim alterações nos vinhos, mas elas não são consideradas doenças, mas apenas cassetes pequenos defeitos. Para o controle deste ácido deve-se tratar o vinho e logo ele ficará estável, aumentando assim sua vida útil e sua qualidade ao longo do tempo. Mas, em um vinho não tratado o que poderia acontecer?

No vinho que não for tratado poderá ocorrer principalmente uma formação de depósitos cristalinos normalmente no fundo da garrafa. No entanto, essa cristalização é um fenômeno natural e que não faz mal à saúde humana, porém, se ocorrer em garrafas a apresentação comercial dos vinhos poderá ser prejudicada. A maioria dos vinhos elaborados passa normalmente por estabilização tartárica, como forma de prevenção ao surgimento desses depósitos cristalinos e também como uma garantia de qualidade. (RIZZON; MIELE, 2001).

Além disso, ainda há algumas desvantagens na utilização desta estabilização, como por exemplo, o tempo do processo que pode ser longo, custo energético e custo de instalação de um sistema de estabilização a frio; além de custos ambientais gerados pelos cristais que se depositam e devem ser devidamente descartados pela empresa vinícola. (NUNES, 2011).

Os Cristais, sua Precipitação e Consequências

Em relação a estes cristais e ao ácido responsável por sua formação temos outro ponto a nos perguntarmos e este é: Mas não existe um equilíbrio regente da precipitação destes cristais? A resposta é sim, existe este ponto e é este assunto que Vigara & Amores (2009) ressaltam em seu trabalho. Para eles,

o equilíbrio que rege a precipitação é heterógeno, uma vez que este se encontra em duas fases: uma a fase sólida, formada pelos precipitados, os quais quando ocorrem se encontram depositados no fundo do recipiente; e na fase líquida, que formam os íons da solução. Assim, quando o valor do produto das concentrações efetivas dos dois íons são os mesmos que o do produto da solução, o sistema está em equilíbrio e não há a formação de precipitados. Ainda, de acordo com Vigara & Amores (2009), pode-se afirmar que, se o produto das concentrações é superior às concentrações da solução, formam-se então as precipitações em forma de cristais maiores ou menores, que se depositam nas paredes e no fundo dos recipientes.

A precipitação do bitartarato de potássio pode acontecer de duas formas: espontânea e lentamente, quando há supersaturação do sal no vinho; ou quando são adicionados cristais, aumentando o grau de saturação e dessa forma diminuindo o tempo de formação desses cristais. Em outras palavras, quando adicionados os cristais de sal, estes formam um núcleo de cristalização e assim atuando como ímã ocorre a formação de cristais em um período de tempo menor (NUNES, 2011).

Nas consequências da precipitação temos, por exemplo, um empobrecimento do vinho, ou seja, ao mesmo tempo em que estabilizamos o ácido tartárico para não termos problemas principalmente visuais, este processo no qual se visa a precipitação deste ácido por meio da formação de cristais, acaba arrastando consigo os polissacarídeos, polifenóis e pigmentos corantes, tornando o depósito no fundo dos recipientes usados para este fim, mais volumoso. Embora a presença destes cristais seja natural e não faça mal à saúde do ser humano, já falando em produto final, produto de prateleira, esse fenômeno, os cristais, ocasionam prejuízos econômicos e na apresentação do produto, diminuindo seu valor de mercado, pois a maior parte dos consumidores os considera como falha no processo de elaboração dos vinhos (SANTOS, 2011).

Assim, com esta visão de falha de elaboração ainda presente como um preconceito em relação aos cristais, o processo de estabilização tartárica consiste em reduzir a possibilidade de incidência de fatores que causem algum desequilíbrio nos aspectos sensoriais do vinho, sejam eles visuais, olfativos ou gustativos. Este processo também traz um equilíbrio no vinho como solução,

tendo assim, igualmente, o propósito de conseguir prolongar sua vida e sua qualidade pelo maior espaço de tempo possível. (VIGARA; AMORES, 2009).

Fatores que Influenciam na Precipitação Tartárica

O vinho é uma solução, e a qualidade desta solução depende exclusivamente do equilíbrio presente no meio. Fatores que influenciam a estabilidade do meio podem ser a temperatura, se fria ou quente demais, a pressão, a presença de luz ou em ambiente mais escuro, a umidade presente entorno à conservação do vinho, presença de patógenos, alguns fungos e bactérias, e neste caso, o pH, que abre portas para muitas reações diferentes e consequentemente é o indicador da acidez do produto.

Entre os fatores que afetam a precipitação tartárica encontra-se o nível do pH, pois o pH atua sobre a concentração de todas as diferentes formas do ácido tartárico. Por exemplo, em uma solução aquosa, com pH 3.69, se formará a máxima precipitação de bitartarato de potássio possível para o meio (VIGARA; AMORES, 2009).

Métodos de Estabilização

O produtor, ciente das causas que podem influenciar na formação dos cristais, pode começar a seguir, a pensar sobre sua estabilização, a qual pode ocorrer por diversos métodos, os métodos físicos e/ou métodos químicos e de diferentes formas. Por exemplo, a estabilização por diferença de temperatura, que é conhecida também, como tratamento convencional.

As limitações do tratamento convencional levaram a investigação enológica a procurar métodos alternativos de estabilização tartárica por diferença de temperatura, tais como estabilização por tratamento térmico, tratamentos químicos, ácido meta-tartárico, com carboximetilcelulose, manoproteínas, por adição de tartarato de cálcio, por tratamento com permutadores de cátions. Estes evitam que cristais de sal que provocam turvamento formado por íons de potássio e cálcio se formem, por que são os principais fatores da ocorrência dessa instabilidade (CURVELO-GARCIA, 2005). Além destas há ainda a utilização de resinas de troca iônica e a aplicação da eletrodialise, conforme Santos et al. (2000).

Estabilização Tartárica a Frio.

Uma das formas de estabilização mais utilizada pelas vinícolas é pela temperatura, ou mais comumente chamada estabilização a frio, procedimento através do qual ocorre o arrefecimento do vinho em temperatura abaixo do ponto de cristalização do bitartarato de potássio e acima do ponto de congelamento do vinho. De modo a eliminar a maior parte ou todos os componentes formadores de cristais (CURVELO-GARCIA, 2005).

Para este processo ocorra, precisa-se obviamente, de baixas temperaturas, sendo que a temperatura ideal é aquela próxima ao ponto de congelamento do vinho, entre -4 e -2°C. Essa operação pode ser realizada com auxílio de trocadores de calor ou naturalmente, com as baixas temperaturas do inverno (NUNES, 2011).

Os tratamentos físicos baseados no controle da temperatura ainda são os mais aceitos, pois não utilizam aditivos, além de serem os mais difundidos. Porém esse tipo de tratamento pode ser lento e ter um custo elevado, embora já haja meios técnicos que o tornem mais rápido. Pode-se afirmar que existem, no tratamento a frio, três maneiras de realizar a estabilização tartárica. (NUNES, 2011).

A primeira maneira citada é a estabilização lenta, quando o vinho é arrefecido a temperaturas próximas ao seu ponto de congelamento durante aproximadamente 10 a 15 dias. O tempo varia de acordo com o tipo de vinho, geralmente os tintos necessitam de maior tempo que brancos devido à presença de coloides protetores. Logo após, deve-se realizar a filtração a frio dos cristais que se depositaram, visto que a elevação da temperatura possibilita a sua redissolução. Devido ao grande risco de se manter o vinho sob baixas temperaturas durante longo período, por que nessas condições há maior solubilidade de gases, atualmente ajunta-se a essa técnica a adição de sais de bitartarato de potássio sob agitação, para encurtar o tempo de exposição a temperaturas menores.

A segunda forma de estabilização é a rápida, a qual apresenta algumas vantagens em relação à de longa duração: o vinho passa menor tempo arrefecido (4 horas); a temperatura de arrefecimento é mais alta, variando entre 0 e 5°C, o que gera menor custo. Há adição de 4g.L-1 de cristais de bitartarato de potássio sob agitação, acelerando o processo. Esse processo gera cristais

de menor tamanho, mas que podem ser reaproveitados. É necessária filtração do vinho na mesma temperatura de tratamento, porém, neste caso há risco de oxigenação.

E o terceiro e último o método é o dinâmico, o qual exige maiores investimentos em equipamentos e equipe, assim se justifica apenas para grandes quantidades de vinho. O vinho entra continuamente num permutador de calor onde é arrefecido, em seguida passa por um cristalizador sob agitação, onde se formam os cristais. (NUNES, 2011).

Assim, chega-se ao ponto onde nós perguntamos: mas então, o que é a estabilização tartárica a frio? Para esta temos a resposta:, a estabilização tartárica a frio é uma operação que consiste no arrefecimento do vinho com o objetivo de favorecer a cristalização e a precipitação dos tartaratos de potássio e de cálcio e a insolubilização de coloides, melhorando assim a estabilidade do vinho (seja esta conseguida com recurso a frio natural ou artificial ou ainda com a eventual adição de cristais de bitartarato de potássio), seguindo-se a separação dos cristais e dos coloides precipitados presentes na parte líquida o vinho, por meios físicos. (CURVELO-GARCIA, 2005).

Porém, como a atividade vinícola está em constante evolução, diversos estudiosos realizam pesquisas a fim de encontrarem novos métodos, e de fato, atualmente surgiram novas opções de tratamento que não utilizam aditivos e são mais eficientes do que os tratamentos pelo frio. Embora estes possam exigir um alto investimento inicial, em condições de grande produção, os investimentos se justificam. Essas novas técnicas não são legais em alguns países, porém se realizadas de maneira adequada não acarretam prejuízos nem à qualidade do produto e nem à saúde do consumidor (NUNES, 2011).

Alguns Dados Sobre Novos Métodos de Estabilização

Podemos citar como ainda sendo novos métodos de estabilização o processo que utiliza resinas e a carboximetilcelulose. Existe ainda a opção de utilização de aditivos químicos. Estes aditivos químicos, porém, têm o risco de que se utilizados em larga escala, podem acarretar insegurança alimentar; e dessa forma, atualmente, busca-se o desenvolvimento de novas tecnologias que substituam o seu uso. (SANTOS, 2011).

Já o processo que utiliza resinas catiônicas para estabilização tartárica baseia-se na capacidade das mesmas de captar Ca^{2+} e K^{+} substituindo-os por Na^{+} ou H^{+} . Deste modo, diminui-se o estado de sobressaturação do bicarbonato e do tartarato neutro de cálcio, permitindo a sua solubilidade e evitando sua posterior cristalização e precipitação no vinho. Na atualidade ainda é admitido pela OIV (Organização Internacional da Vinha e do Vinho) sob determinadas condições, como por exemplo, o tratamento deverá limitar-se à eliminação dos cátions em excesso, ainda o vinho será previamente tratado pelo frio e apenas uma fração mínima do vinho será tratado por permuta catiônica, e o tratamento será conduzido com resinas permutadoras de cátions regeneradas em ciclo ácido. Porém na União Europeia seu uso não é mais autorizado. (CURVELO-GARCIA, 2005).

Assim, sobre a carboximetilcelulose pode-se começar dizendo que esta é um aditivo o qual é utilizada no vinho com a função de estabilizá-lo, mas a sua adição deve ser feita unicamente e sempre com acompanhamento de um enólogo ou responsável especializado. (CURVELO-GARCIA, 2005).

A carboximetilcelulose, como um aditivo perde sua eficiência de coloide protetor ao longo do tempo, ou seja, com o passar de um período a carboximetilcelulose não tem mais efeito, perde seu poder de estabilizante, o que poderá resultar em precipitações, além de que, ao ocorrer a despolimerização de seus radicais estes mesmos resíduos é que ficam em suspensão do vinho, e são estes derivados da carboximetilcelulose que podem trazer graves riscos à saúde humana. Essa periculosidade é explicada da seguinte forma: a carboximetilcelulose em pH baixos e em presença de etanol, pode conter potencial de toxidez e como não há lei que obrigue as empresas que fazem o uso desta substância estampar em seu rótulo um aviso de sua utilização na elaboração de seus produtos, como por exemplo, “contém carboximetilcelulose”, o apreciador de vinho poderá ser afetado em sua saúde. Por isso, seria inteligente e ético a informação de dados desta importância. (SANTOS, 2011).

Considerações Finais

A importância da escolha correta e de um estudo dos métodos que serão utilizados numa empresa vinícola traz maior segurança e consciência sobre o que é realizado em um produto que será encaminhado e distribuído

ao consumidor, pois tanto o produtor quanto o consumidor terão consciência que determinadas escolhas interferirão mais ou menos na saúde de cada consumidor do produto. Uma vez que se tenha o conhecimento de que há produtos que possuam um índice de toxidez presente, cabe ao consumidor fazer a escolha entre consumi-lo ou não.

Além disso, também é importante uma boa apresentação do produto. A estética do vinho, principalmente na garrafa é indispensável, por mais que esses precipitados provenientes do ácido tartárico presentes no vinho não causem danos à saúde do consumidor e que seja resultado de um processo natural de sua elaboração, o mercado e aqueles que o consomem buscam a boa aparência e quanto mais limpa, brilhante e não turvo for o vinho ou bebida mais prenderá a atenção do consumidor o qual terá maior impulso em adquirir o produto novamente.

Já diziam Rizzon e Miele (2001) que a turbidez proveniente destes precipitados não prejudica o vinho apenas na garrafa, mesmo sendo tintos e em garrafas não transparentes, mas na taça poderá tornar-se um aspecto negativo do produto para o quem o degusta. Muitas pessoas repelem este aspecto não por ter algum risco envolvido, mas exatamente ao contrário, isto é, por não saberem que esta formação de sais precipitados é natural da elaboração dos vinhos.

Então, ao prezar o aspecto visual em primeira impressão, temos a descrição exata de que um produto, além de ser avaliado visualmente, também passará pelas avaliações olfativa e gustativa e só se for aprovado nestes três aspectos simultaneamente, determinado produto merecerá do consumidor o seu apreço.

O objetivo deste artigo teve como propósito trazer algumas informações sobre a estabilização tartárica no âmbito da produção de vinhos, onde a cada dia necessita-se de aperfeiçoamento e de constante prática. Não apenas para sanar possíveis dúvidas, mas também e principalmente, para despertar em quem lê o desejo de novas informações, seja a respeito deste tema específico ou de outros pertinentes a enologia.



REFERÊNCIAS

CURVELO-GARCIA, A.S. **Práticas enológicas internacionalmente reconhecidas.** Nota técnica. Revista de Tecnologia de Vitivinicultura. Portugal, novembro, 2005.

MARQUES, Elmano. **O vinho e a vida, na visão de filósofos e pensadores.** Tribuna do Norte. *Vino Divino*. 30 junho de 2010. Disponível em: <blog.tribunadonorte.com.br/vinodivinovino/48166>. Acesso em: 14 de setembro de 2016, as 14h 43min.

NUNES, Miguel Dias Aleixo. **A electrodiálise na estabilidade tartárica dos vinhos. Comparação com o método clássico.** Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2011.

RIBÉREAU-GAYON P., Glories Y., Maujean A., Dubourdieu D., 1998. **Traité d'Enologie.** 2. Chimie du vin stabilization et traitements, 519p., Dunod, Paris.

RIZZON, Luiz Antenor; MIELE, Alberto. **Concentração de ácido tartárico dos vinhos da Serra Gaúcha.** *Ciência Rural*, Santa Maria, v. 31, n.5, p.893-895, 12 jan. 2001.

SANTOS, Paulo Cameira dos. **Métodos de estabilização tartárica de vinhos e avaliação de sua eficácia.** *Agrorural: Contributos científicos*. Portugal. Nov. 2011.

SANTOS, Paulo Cameira dos; PEREIRA, O. Mendes; GONÇALVES, F **Ensaio de estabilização tartárica em vinhos portugueses:** estudo comparativo da electrodiálise e de um método tradicional. *Ciência Técnica de Viticultura*, Portugal, v. 15, n.2, p.95-108, 28 nov. 2010.

VIGARA, Juan J. Moreno; AMORES, Rafael A. Peinado. **Química Enológica.** Primera edición, 2010.

O que de fato é Ciência?

Como se faz Ciência?

Quais são as finalidades
reais da Ciência?

Bem-vindo ao fascinante mundo da
Filosofia da Ciência.

