

Eduardo F. Chagas
Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho
Wildiana Kátia Monteiro Jovino
(Orgs.)

Filosofia Política, Conhecimento & Educação



O livro é publicado em um momento em que a Filosofia, a Educação e o Conhecimento, em suas formas críticas, são fortemente atacadas pelos apologistas do capitalismo, adeptos de fundamentalismos religiosos, governantes autoritários, mídia golpista, etc. Para agravar mais essa conjuntura, o mundo terreno vive sob duas crises causadoras de mortandade: a do pandemônio do Capital e a pandemia do Coronavírus. E parte dos (des)caminhos em busca de alternativas para superar essas duas mazelas sociais advêm da nossa atitude acrítica, antifilosófica, frente aos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, éticos, educacionais. Este livro é uma produção plural. Isto tanto pela diversidade de autores quanto pela variedade de temas. Os artigos, sob perspectivas diferentes, tratam de conteúdos de Filosofia política, Conhecimento e Educação. Em comum, o fato de todas as abordagens serem críticas do mundo sociopolítico vigente e da banalização, irracionalidade e violência que afeta a vida dos Homens, e a Natureza em geral. Esses ataques emergem da lógica do Capital e são patrocinados e executados pelos poderes capitalistas que: degradam a validade e legitimidade do fazer político, impedem e deturpam a elaboração de conhecimentos (filosóficos, científicos, artísticos, etc.), vilipendiam as condições do trabalho educacional. Tudo isso em função de um firme propósito de consolidar e potencializar o Capital como força onímoda ordenadora da vida em sociedade, destrutiva da Natureza espiritual e biofísicoquímica.

Antonio Dias



Filosofia Política, Conhecimento e Educação

Filosofia Política, Conhecimento e Educação

Organizadores:

Eduardo F. Chagas

Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho

Wildiana Kátia Monteiro Jovino



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

CHAGAS, Eduardo F.; CARVALHO, Manoel Jarbas Vasconcelos; JOVINO, Wildiana Kátia Monteiro (Orgs.)

Filosofia política, Conhecimento e Educação [recurso eletrônico] / Eduardo F. Chagas; Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho; Wildiana Kátia Monteiro Jovino (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

280 p.

ISBN - 978-65-87340-34-0

DOI - 10.22350/9786587340340

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Filosofia política; 2. Conhecimento; 3. Educação; 4. Ciência; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 100

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia 100

Sumário

Prefácio.....	9
Antonio Dias	
1.....	14
As Limitações do Direito Positivo no Contexto dos Movimentos Sociais: uma análise crítica a partir de Axel Honneth	
José Aldo Camurça de Araújo Neto	
2.....	30
A ruptura de Marx com Hegel: Crítica da filosofia do direito de Hegel	
Alessandro de Moura	
3.....	59
Engajamento e violência no pensamento ético-político de Sartre	
Amsterdan Duarte	
4.....	75
Lukács: o lugar da dialética e da filosofia no contexto da “falsa e autêntica ontologia de Hegel”	
Antonio Marcondes dos Santos Pereira	
5.....	95
Apontamentos para uma racionalidade erótico-estética em Herbert Marcuse	
Ciro Augusto Mota Matias	
6.....	109
O conceito de história em Karel Kosik	
Fábio José de Queiroz	
Emmanuela Harakassara	
7.....	123
Marx: emancipação política e emancipação humana	
João Bosco Brito do Nascimento	

8	141
Conhecimento ou fruição na literatura infantil: análise de algumas obras do selo Boitatá	
Karla Raphaella Costa Pereira	
Juscilene Silva de Oliveira	
9	160
A teoria pedagógica de Vygotsky para uma aprendizagem interativa	
Luís de França Camboim Neto	
Francisco Brandão Aguiar	
10	175
Rousseu e a crítica à educação moderna	
Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho	
11	189
A brincadeira como trabalho na idade infantil	
Paulo Érico Pontes Cardoso	
12	206
Notas de Educação	
Pedro Rogério Sousa da Silva	
Rita de Cassia Torres de Souza	
13	219
A projeção da existência na perspectiva de Sartre	
Silvana Maria Santiago	
Mara Betânia Jales dos Santos	
14	240
A defesa do Estado pela alfabetização das crianças brasileiras: para além das aparências	
Sirneto Vicente da Silva	
José Eudes Baima Bezerra	
15	254
EJA, gênero e empoderamento: Constituição de Subjetividades Femininas	
Raquel Célia Silva de Vasconcelos	

Prefácio

*Antonio Dias*¹

Caros leitores, os professores doutores Eduardo Chagas e Manoel Jarbas organizaram e lançaram este livro, intitulado *Filosofia política, Conhecimento e Educação*. Esta obra é um espaço-tempo aberto para que vários autores possam compartilhar resultados de pesquisas e, fomentem debates acerca de diversos problemas políticos, epistêmicos e educacionais.

O livro é publicado em um momento em que a Filosofia, a Educação e o Conhecimento, em suas formas críticas, são fortemente atacadas pelos apologistas do capitalismo, adeptos de fundamentalismos religiosos, governantes autoritários, mídia golpista, etc. Para agravar mais essa conjuntura, o mundo terreno vive sob duas crises causadoras de mortandade: a do pandemônio do Capital e a pandemia do Coronavírus. E parte dos (des)caminhos em busca de alternativas para superar essas duas mazelas sociais advêm da nossa atitude acrítica, antifilosófica, frente aos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, éticos, educacionais.

As condições e formas por meio das quais temos experienciado o mundo da política e da educação, por exemplo, são reveladores de uma boa dose de superficialidade e acriticidade com que nos relacionamos com os acontecimentos e conhecimentos, sejam estes filosóficos, científicos, religiosos, etc. Isto ficou explícito nestes tempos da crise do COVID-19 quando foi ainda mais evidenciada as dificuldades das pessoas em

¹ Doutor em Filosofia da Educação (UFPEL). Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa (UL). Mestre em Filosofia (UFC). Professor Adjunto na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Membro do *GT Ética e Cidadania* (ANPOF). Líder do Grupo de Pesquisa *O Capital como Lógica da Sociedade* (O-CALS). E-mail: antoniodias@cceca.uespi.br

discernirem entre saberes respaldados pela racionalidade e as chamadas *fake news*, entre a *episteme* e a *doxa*; tempos em que o “conhece-te a ti mesmo” deu lugar ao sou o que o dinheiro, a mídia, a moda e o pastor querem. O conteúdo e as questões deste livro, certamente, despertam para pensar o mundo da vida.

Este livro é uma produção plural. Isto tanto pela diversidade de autores quanto pela variedade de temas. Os artigos, sob perspectivas diferentes, tratam de conteúdos de Filosofia política, Conhecimento e Educação. Em comum, o fato de todas as abordagens serem críticas do mundo sociopolítico vigente e da banalização, irracionalidade e violência que afeta a vida dos Homens, e a Natureza em geral. Esses ataques emergem da lógica do Capital e são patrocinados e executados pelos poderes capitalistas que: degradam a validade e legitimidade do fazer político, impedem e deturpam a elaboração de conhecimentos (filosóficos, científicos, artísticos, etc.), vilipendiam as condições do trabalho educacional. Tudo isso em função de um firme propósito de consolidar e potencializar o Capital como força onímoda ordenadora da vida em sociedade, destrutiva da Natureza espiritual e biofísicoquímica.

Uma boa chave de leitura do livro é o leitor buscar perceber as diversas interfaces da relação Filosofia/Conhecimento/Educação. Assim, por exemplo, é importante conceber, como legítimo, que o conhecimento é matéria-prima do fazer educacional e produto do exercício filosófico-político; quer dizer: ele é um mediador e produto do pensamento crítico sobre a Política e a Educação, duas bases estruturantes da condição humano-social.

Alessandro de Moura assume a tese de que Marx “rompeu” com o idealismo hegeliano ao escrever a *Crítica da Filosofia de Direito de Hegel*. Para Moura, os elementos comprobatórios dessa ruptura são o fato de Hegel: opor a sociedade civil ao Estado; adotar um idealismo que inverte as posições do sujeito e do predicado; conceber o príncipe como o Soberano do Estado, tornando este um poder antidemocrático. Aldo Camurça apresenta que Axel Honneth afirma que: o Direito positivo é aceito como fator

balizador da vida em sociedade; e os movimentos sociais como fontes de lutas antissistemas. Camurça garante que Honneth articula esses dois elementos para concluir que o abstracionismo e o individualismo do Direito, típicos da lógica capitalista, enfraquecem a ética do reconhecimento na medida em que não ampara as necessidades dos movimentos sociais que lutam pela efetividade dos seus direitos. Já Marcondes Pereira expõe sobre a tarefa de Luckàs que, assim como Marx, recorre à filosofia dialética de Hegel para extrair dela os elementos ontoepistemológicos fundantes de uma filosofia dialética de base materialista, capaz de compreender “o real e concreto”.

João Nascimento discorre sobre os motivos de Marx entrar no então corrente debate acerca da falta de emancipação política (formal-abstrata, na forma da lei) do judeu-prussiano para praticar sua religião. O interesse de Marx é demonstrar que a “emancipação política” garante a liberdade religiosa, mas não a efetiva “emancipação humana universal” do ser social, não é a plena e fática liberdade, viável, tão-somente, na sociedade sem classes. Ciro Matias apoia as ideias do filósofo da teoria crítica, Herbert Marcuse. Este, buscando se distanciar dos preconceitos da razão moderna (iluminista), propôs falarmos de uma racionalidade que agregue elementos da estética e do erotismo para, então, melhor compreendermos a realidade, superando os limites da hegemônica racionalidade instrumental-tecnológica. Fábio Queiroz e Emmanuela Harakassara apresentam sobre o resgate que o filósofo marxista Karel Kosik faz sobre as concepções da História, passando por Hegel e Marx etc., em função mesma da centralidade desta para o pensamento marxista. Segundo os autores do artigo, Kosik sugere uma concepção materialista de História capaz de fundamentar o marxismo, inclusive em seus enfrentamentos com o (neo)positivismo.

O filósofo Jean-Paul Sartre é o interlocutor do texto de Amsterdam Duarte e do escrito fruto da parceria de Silvana Santiago com Mara Santos. Duarte discorre sobre um problema que Sartre buscou resolver, a saber: o de responder até que ponto a violência é decisiva para gerar um engajamento de cunho revolucionário, e se este encontra algum tipo de amparo

nas perspectivas éticas. Santiago e Santos expõem sobre o modo como Sartre discute o tema do engajamento: como componente central da filosofia existencialista. A determinação conceitual do que é “engajamento” é importante, considerando que o Homem é um “projeto”, um ser em contínuo processo de construção, para compreendermos as implicações concretas da existência.

Jarbas Carvalho, ao discorrer sobre as críticas filosóficas de Rousseau à Educação e às escolas da modernidade, nos estimula a pensar nos percursos históricos do fazer educacional que encontramos no século XXI, aonde ainda vigora, embora travestidos, alguns elementos da crítica de Rousseau: a centralidade e autoritarismo dos docentes; o predomínio de conteúdos abstratos; e certa negação dos discentes como sujeitos nos processos educacionais. Por sua vez, Luís Camboim Neto e Francisco Aguiar dialogam com Vygotsky, um pedagogo com fortes ideias filosóficas. Segundo esses autores, admitindo que o Homem é um ser social, Vygotsky defende a primazia do sociointeracionismo (aprendizagem em contextos históricos, sociais, políticos, culturais, etc.) como conteúdo e metodologia das teorias pedagógicas. A leitura dos artigos destes últimos autores, decerto, ajudarão a entender a abordagem feita por Pedro da Silva e Rita de Souza. Estes autores focam os problemas da educação na contemporaneidade. Em suas análises sobre essa Educação, incluindo o caso brasileiro, argumentam que os ambientes escolares são recheados de práticas violentas (tecnicismo metodológico, produtivismo, avaliação como instrumento de punição, etc.) que flertam com a barbárie. Contudo, são otimistas ao dizerem que há possibilidades de superação destas contradições.

Nos textos finais, os autores dissertam sobre a Educação infantil. Paulo Cardoso argumenta em defesa do “brincar” como atividade formativa da criança como ser integrante da vida humano-social e da Natureza. Ancoradas no pensamento de Lukács sobre a estética, Karla Pereira e Juscelene Oliveira indagam acerca dos limites e possibilidades das categorias do pensamento marxiano para serem, pertinentemente, adaptadas como conteúdo de livros do mundo da literatura infantil. Por fim, Sirneto da

Silva e José Eudes Bezerra mostram que as instituições estatais brasileiras assumem compromissos de promover a proposta da UNESCO de “educação para todos”, começando pela alfabetização. Entretanto, o domínio do Capital sobre o Estado impede que esses compromissos se realizem, abrindo espaços para discursos falaciosos em defesa da Educação e a precarização das políticas públicas para essa área.

Desejo todos os leitores que apreciem a obra.

As Limitações do Direito Positivo no Contexto dos Movimentos Sociais: uma análise crítica a partir de Axel Honneth

*José Aldo Camurça de Araújo Neto*¹

1 Introdução

É de domínio público que as chamadas “pautas minoritárias” estão adquirindo relevância considerável na contemporaneidade. No final do século XX e começo do século XXI, movimentos de natureza ambiental, étnico-racial, de gênero, entre outros, reivindicam cada vez mais protagonismo político às suas demandas. Vários motivos podem até explicar o aumento considerável desses movimentos: reatualização das demandas sociais, a própria crise do modelo da democracia representativa, as tentativas – por parte de grupos contrários à democracia – de negação da política etc. Ainda assim, tais movimentos esbarram no seguinte aspecto burocrático-estatal de efetivação às pautas específicas: os aspectos, formal, abstrato e genérica da lei.

Nesse sentido, o filósofo contemporâneo Axel Honneth (1949-) enxerga nos limites do direito positivo, uma explicação, minimamente plausível, para a eclosão de vários movimentos sociais na atualidade.

¹ Professor efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão-PE). Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Integrante dos seguintes grupos de pesquisa: Ética e Filosofia Política (UFC), GEM-Grupo de Estudos Marxista (UFC). Contatos: aldolike@gmail.com nosso-pais2005@yahoo.com.br e jose.aldo@ifsertao-pe.edu.br

Direta ou indiretamente, a falta de amparo jurídico às minorias propicia que estas encontrem possibilidade de efetivar suas demandas através das lutas. Sejam lutas no espaço democrático no parlamento ou mesmo nos movimentos de rua através das manifestações populares.

Frente a essa dificuldade, abre-se um *déficit social* que surge como tendência dominante nos últimos anos no interior do pensamento crítico. Mas, que tipo de dificuldade está sendo citado? É a questão da falta de produções acadêmicas voltadas para a interação entre a teoria crítica e a contemporaneidade. Em termos mais específicos, trata-se de partir de um brevíssimo panorama acerca das características da Filosofia social para então discutir o diagnóstico acerca dos movimentos sociais produzido por Axel Honneth.

Diante de tal urgência, o presente artigo objetiva tratar de dois pontos nevrálgicos na filosofia política de Axel Honneth: 1) os ganhos e possíveis perdas do direito e 2) o diagnóstico da situação dos movimentos sociais na atualidade. Tais objetivos podem ser justificados de diversas maneiras. O recorte a ser adotado na presente exposição é compreendido no seguinte sentido: que o não reconhecimento da presença de uma intersubjetividade que possa chancelar/respaldar o direito positivo marca a deterioração da esfera humana provocando, como reação, o surgimento de novas demandas, cada vez mais específicas, na sociabilidade humana.

Não é a toa que Honneth do texto *Luta pelo Reconhecimento* (1992) é bem diferente do escrito *Direito e Liberdade* (2011). Enquanto que no texto da década de 1990, o autor considera o direito enquanto parâmetro normativo capaz de almejar a universalização dos direitos subjetivos fundamentais, a obra mais recente do filósofo contemporâneo considera a legitimidade dos direitos subjetivos, mas do ponto de vista de seus limites e deficiências. Esses limites e deficiências serão analisados em detalhes no presente artigo. Isso porque o leitor vai perceber, nas próximas páginas, que a relação entre direito e movimento social é algo mais próximo do que se imagina.

2 O Direito em Axel Honneth em 1992 e 2011: Duas Leituras

Em *Luta por Reconhecimento*² (2003), Honneth tem uma visão “idealista” do direito ao tomá-lo como um padrão de reconhecimento intersubjetivo imprescindível para a defesa dos direitos subjetivos fundamentais a partir da perspectiva normativa da “generalização” ou da “universalização jurídica”. Num sentido oposto, em *O Direito da Liberdade* (2011) Honneth tem uma visão “realista” acerca do direito e, a partir da sua proposta de liberdade social, relaciona o direito moderno à liberdade negativa entendida como um padrão normativo de liberdade limitado à proteção e à tutela dos direitos fundamentais individuais e, devido a essa restrição monológica, é mais propício a criar patologias sociais, desvinculações e esvaziamento intersubjetivo, em vez de relações éticas de reconhecimento mútuo e emancipação.

A hipótese fundamental é que em vez de solucionar, o direito na verdade cria patologias sociais e cai num formalismo, legalismo, judicialização e juridificação das múltiplas instâncias e esferas da vida. A juridificação e a positivação da vida social não são um sinal de cura das patologias, haja vista os variados tipos de violência que persistem nas sociedades atuais convivendo lado a lado com as inúmeras codificações. Isso pode ser um forte indicativo que o direito não deva ser a esfera *par excellence* responsável pelo melhoramento e pela pacificação, mesmo que mínimos, das relações entre os indivíduos.

É possível, neste sentido, que o ideal seja o restabelecimento da vida ética e de valores baseados no respeito mútuo e na vivência solidária em sociedade, onde as dinâmicas de reconhecimento devam ser conduzidas para além de interesses meramente privativos e egocêntricos, contrariando assim o atual *status quo* legalista e individualista que domina nossas relações sociais sob um ponto de vista instrumental em detrimento dos laços cooperativos.

² A referência entre parênteses da publicação em 2003 se refere ao texto ser traduzido para o português naquele ano. Originalmente, o texto foi escrito por Honneth no ano de 1992.

Em *Luta por Reconhecimento*, Honneth defende a tese que o direito tem relevância imprescindível para a teoria do reconhecimento porque garante universalmente a devida proteção legal dos direitos individuais: “viver sem direitos individuais significa para o membro individual da sociedade não possuir chance alguma de constituir um autorrespeito” (HONNETH, 2009, p. 196). Dentre os três padrões de reconhecimento intersubjetivo, o direito cuida da universalização normativa e aí reside sua força: ele se distingue do nível afetivo do amor voltado para a individualização dos afetos e para a autoformação da personalidade com vistas à autoconfiança, e também se distingue do nível da autoestima social que aponta para a dimensão da autorrealização ligada ao prestígio do indivíduo dentro de correlações concretas entre sujeitos.

Diferentemente da estima social do terceiro padrão de reconhecimento que demanda a privatização da honra e do prestígio, o direito tem o aspecto da generalização e da imparcialidade de conferir aos indivíduos, independentemente do prestígio social que lhe seja conferido, direitos atrelados à sua dignidade universal: surge assim, neste segundo padrão de reconhecimento, a tutela jurídica dos direitos fundamentais individuais e o indivíduo transforma-se numa pessoa jurídica (*Rechtsperson*). Eis a distinção realizada por Honneth entre direito e estima social: “em ambos os casos, como já sabemos, um homem é respeitado em virtude de determinadas propriedades, mas no primeiro se trata daquela propriedade universal que faz dele uma pessoa; no segundo caso, pelo contrário, trata-se de propriedades particulares que o caracterizam, diferentemente de outras pessoas” (HONNETH, 2009, p. 187).

Honneth enaltece o direito moderno por ele ser capaz de suplantar o modelo personalista das sociedades tradicionais que atribuía valores apenas àqueles indivíduos tipificados dentro de suas coletividades como honrados e valorosos, sobretudo, recorrendo-se a posições de status provenientes da pertença hereditária ou a determinadas classes. Contrariamente a isso, no direito moderno, todos os indivíduos universalmente devem ter ao menos em nível formal seus direitos garantidos pelo

Estado de direito (*Rechtsstaat*). Nesse sentido, foi um fato vantajoso em termos de reconhecimento a sobreposição da universalização de direitos subjetivos ao personalismo e privatismo das sociedades tradicionais que tomavam apenas alguns sujeitos, etnias, grupos e classes como detentores de prerrogativas e direitos. Com o direito moderno o outro é tomado, seguindo-se a Mead, como “outro generalizado” e portador de direitos que devem suplantar as suas fragilidades no mundo social.

Apesar de sempre estar atrelado a Hegel – mesmo indo além das supostas limitações hegelianas – é interessante notar que ao tratar do direito como potencial normativo de reconhecimento, Honneth (2009, p. 186) atribui a universalização jurídica em defesa dos direitos subjetivos a uma base moral kantiana: “[...] a consideração cognitiva [*kognitive Beachtung*] vem a ser o respeito moral [*moralische Achtung*] a que o conceito se referiu desde Kant: ter de reconhecer todo o ser humano como uma pessoa significa, então, agir em relação a ele do modo a que nos obrigam moralmente as propriedades de uma pessoa”. Subjacente a isso está o imperativo categórico da não instrumentalização segundo o qual os indivíduos devem tratar uns aos outros não simplesmente como meios, mas como fins em si mesmos³.

Em *Luta por Reconhecimento*, o reconhecimento jurídico não vislumbra a honra social dos indivíduos – (o que poderia ser um problema diante de contextos em que a estima social e a honra são denegadas a muitos indivíduos) –, mas tem como foco os direitos fundamentais inerentes a eles (indivíduos). É nesse sentido que Honneth (2009, p. 184) acentua que “no reconhecimento jurídico [...] se expressa que todo o ser humano deve ser considerado, sem distinção, um ‘fim em si’, ao passo que o ‘respeito social’ salienta o ‘valor’ de um indivíduo, na medida em que este se mede intersubjetivamente pelos critérios da relevância social”. A universalização é, por isso, um pilar normativo vantajoso para a autoproteção jurídica e para os direitos subjetivos dos indivíduos.

³Na *Filosofia do Direito de Hegel* isso aparece de modo claro no direito abstrato: “o imperativo jurídico é por isso: sê uma pessoa e respeita os outros enquanto pessoas” (FD, § 36).

A mudança radical do tratamento do direito opera-se em *O Direito da Liberdade*: se até então em *Luta por Reconhecimento*, o direito era benéfico e vantajoso para as relações de reconhecimento devido a sua universalização normativa com vistas a proteção dos direitos subjetivos, agora ele será posto à crítica contundente e apontado como gerador de patologias sociais. Cabe aqui uma interpelação: por que Honneth alterou veementemente o seu posicionamento acerca do direito?

Pode haver várias tentativas de resposta, mas é possível conjecturar duas hipóteses preliminares: devido o amadurecimento teórico e a inserção de uma categoria que é cara a Honneth durante os dezenove anos que separam as duas obras que é o conceito de liberdade social (e junto com ele o de eticidade democrática); e, além disso, o redimensionamento do direito entre ambas as obras possivelmente se deve ao interesse de Honneth pelo conceito de “patologia social”, especialmente depois de *Pathologien der Vernunft* (2007), onde o autor está mais inclinado a buscar os déficits normativos dos conceitos-chave de sua teoria social do reconhecimento do que propriamente sua construção conceitual. Apesar de *prima facie* redundante, é presumível que esse novo Honneth parece ter operado uma virada crítica dentro de sua proposta de teoria crítica.

Se antes em *Luta por Reconhecimento* o trinômio era amor-direito-solidariedade, agora em *O Direito da Liberdade* será liberdade negativa, reflexiva e social (*Soziale Freiheit*). Como assinala Honneth ao tratar dos limites do procedimentalismo em “The I in We: Studies” in *The Theory of Recognition* (2012, p. 41), o conceito de liberdade social altera o próprio conceito de autonomia que não deve ser mais concebido monologicamente como “autolegislação” ou capacidade autorreflexiva, mas como um produto das interações sociais nas quais os indivíduos se reconhecem mutuamente. A liberdade que a é chave constitutiva de compreensão da filosofia política e jurídica moderna e o pilar normativo da modernidade⁴

⁴ Honneth não abre mão da liberdade como um valor normativo precípua da modernidade; como ele mesmo afirma num artigo recente intitulado “Of the Sovereignty of our Liberty”, “nenhum outro ideal normativo parece mais evidente ou atraente para nós hoje do que a ideia da liberdade individual. Basta ler o jornal diário, como fez Hegel, nos deixará sem qualquer dúvida sobre a importância contemporânea desse valor, tanto para a motivação quanto para a

é doravante ressignificada por Honneth em termos de teoria social e intersubjetiva.

Metodologicamente, a inspiração contínua a ser hegeliana, mas a conotação é outra. A liberdade negativa que tem como expoente Hobbes é a liberdade jurídica (o direito abstrato de Hegel), a liberdade reflexiva que tem como expoentes Rousseau e Kant é a liberdade moral (a moralidade subjetiva hegeliana), e a liberdade social que tem como “patriarcas” – (esse é o termo usado por Honneth) – Hegel e Marx é a liberdade democrática (que é a moralidade objetiva ou eticidade/*Sittlichkeit* hegeliana, mas deixando claro que Honneth dá um passo além de Hegel na medida em que concebe a eticidade hegeliana como imbuída de uma limitação por recair numa “superinstitucionalização” através da elevação suprema do Estado e numa “substancialização metafísica” por meio do conceito de espírito. No seu parecer não há na eticidade do Hegel da Filosofia do Direito, o mínimo vestígio de uma teoria da cidadania). Dentro da esfera da liberdade social Honneth trata do “nós” (*Wir*) das relações pessoais, do mercado e da formação da vontade democrática.

No entender de Honneth, o direito enquanto liberdade negativa é um sistema institucionalizado da autonomia privada desacoplado das práticas sociais de reconhecimento e cooperação; ele solapa as bases comunicativas e os indivíduos agem instrumentalmente ocultando verdades e intenções. No direito, a vivência da liberdade negativa é monológica e solitária e o indivíduo é apenas uma “entidade jurídica” (*homo juridicus*) abstraído de motivações morais (autonomia) e éticas (vinculações sociais e institucionais).

O esquema de comportamento, que se impõe aos sujeitos no seio da relação jurídica, é aquele de um ator solitário com objetivos que, a princípio, são unicamente estratégicos: enquanto se depara com os outros somente em seus

justificação da ação social. As referências à prioridade da liberdade individual são encontradas nas plataformas de quase todos os partidos políticos; servem para justificar intervenções estruturais no mercado de trabalho, bem como reformas legais; são invocados para iniciar movimentos sociais e até para explicar decisões de longo alcance na esfera pessoal” (HONNETH, 2016, p. 156).

papéis de portadores do direito, deve haver uma limitação recíproca a uma posição da mera influência sobre o outro, a fim de chegar a um acordo bem-sucedido na comunicação (HONNETH, 2015, p. 151).

Com a tutela jurídica da autonomia privada, o indivíduo tranca-se em si mesmo, recolhe-se à esfera do *oikos* (a esfera privada), oblitera a esfera comum da polis, e sente-se legitimado a isentar-se de compromissos para com outrem recaindo assim numa “desvinculação” para com o contexto social que o circunda. Abrem-se, desta forma, brechas para patologias sociais, dentre elas a insensibilização social e a apatia política diante da esfera pública. Trata-se de um contexto altamente processualista onde os indivíduos – em especial aqueles que têm o poder – estão cada vez mais armados para acionar a lei a fim de processar e cobrar indenizações, sem esboçar a mínima intenção em resolver dialogicamente os conflitos fora dos tribunais. Assim, os muros continuam sendo erguidos, os indivíduos isolam-se, e as relações intersubjetivas ficam cada vez mais superficiais e colapsadas.

O direito pensado em sua dimensão meramente abstrata do legalismo sem uma inflexão contextual e social projeta um ser atomizado das relações intersubjetivas e, *ipso facto*, um ser alienado – esse é o termo usado por Rahel Jaeggi em *Alienation* (2014) para significar a incapacidade do sujeito de estabelecer relações apropriativas e autênticas com o mundo, com os outros e consigo mesmo, já que esse sujeito vive num mundo que ele fez, mas que lhe é estranho e que não julga e toma como seu mundo; por isso, estabelece com ele (com o mundo e com aquilo que o circunda) relações meramente passivas e apáticas. Para Jaeggi (2014, p. 5), a alienação implica uma série de distúrbios nas relações sociais como indiferença, instrumentalização, reificação, absurdidade, artificialidade, falta de sentido, impotência.

Retornando a Honneth, por que nos últimos anos a liberdade jurídica ganhou um poder de conformação e adesão tão desmedidos? Poder-se-ia responder como hipótese prévia que devido o fracasso dos laços éticos e dos valores coletivos de cooperação e de confiança, devido a burocratização das esferas da vida, a violentização das relações, e o fracasso religioso-

metafísico a partir do qual a teonomia foi suplantada por leis humanas (antroponomia) etc. O coroamento dessas ocorrências se deu com o capitalismo e sua marcante obsessão pelo individualismo e pela autovantagem representados no lucro e na privatização dos bens comuns sob o aval da lei.

Com o império do direito nas sociedades modernas, as esferas da vida foram juridificadas, tais como, escola, relações familiares... “onde até então estiveram habituados a se compreender, sobretudo recorrendo a valores, normas e costumes comuns compartilhados, agora podem cada vez mais assumir, e de maneira recíproca, uma atitude estratégica, a fim de impor juridicamente seus interesses ameaçados a seus parceiros de interação” (HONNETH, 2015, p. 163)⁵.

3 Os Movimentos Sociais em Análise: o diagnóstico de Honneth

O quadro político mundial passou por grandes transformações entre o fim da década de 60 e início da década de 90 do século passado. Com isso, inevitavelmente, tanto as formas de intervenção na realidade quanto as formas teóricas de interpretá-la também se modificaram. Os movimentos que surgem, especialmente a partir das sublevações de 68, deram nova roupagem às lutas sociais, reconfigurando o espaço público e revelando a emergência e a diversificação desses movimentos. Uma das respostas a essa diversificação ocorre com a reorientação das formas de organização do sistema capitalista que, pouco a pouco, se desfaz das antigas estruturas fordistas e tayloristas de organização do trabalho⁶.

⁵ Cabe aqui uma ressalva: em vez de “parceiro de interação” (*Partner*) talvez fosse melhor Honneth ter usado o termo “opponente” (*Gegner*) já que se trata de uma racionalidade instrumental com vistas a tomar o outro como um meio para um determinado fim e para isso, caso necessário, criar uma relação de concorrência e oponência como é próprio da lógica dos conflitos contemporâneos.

⁶ Vale lembrar aqui, como nos alerta Streek (2012), que o capitalismo não deve ser tomado como um sistema que tende ao equilíbrio, mas ao contrário, ele é caracterizado por uma “tensão que faz do desequilíbrio e da instabilidade a regra, e não a exceção”. Isso significa que os movimentos sociais dos anos 1960 contribuíram para a reconfiguração do capitalismo daquela época, porém não é possível afirmar que sem eles o sistema se manteria exatamente como era antes.

Nessa mesma onda de transformações e mundialização da economia, a paisagem política deixa de refletir a antiga bipolarização entre o bloco socialista/soviético e o mundo capitalista. Na América Latina, nesse contexto, há um arrefecimento gradual e definitivo da luta armada como forma de transformação social e superação do capitalismo; tais formas de luta dão lugar a reivindicações por maior participação e institucionalização de demandas de natureza democratizante e socializante.

É nesse sentido que Habermas pode afirmar a existência de um dilema segundo o qual “o capitalismo desenvolvido nem pode viver sem o Estado social nem coexistir com sua expansão contínua” (HABERMAS, 1987, p.109). Estaríamos então diante de uma espécie de “esgotamento das energias utópicas” cristalizadas “em torno do potencial de uma sociedade do trabalho” que denunciaria, por sua vez, “um dos estados de ânimo passageiros do [atual] pessimismo cultural” (HABERMAS, 1987, p.105).

A partir dessas mudanças no quadro histórico e social, as teorias que pretendiam manter o horizonte da busca pela emancipação da dominação também se reconfiguraram. De forma esquemática, pode-se perceber que surgem correntes teóricas que se reivindicam críticas e não tomam como ponto central o *conteúdo* do capitalismo, mas apenas a questão do não *acesso* de parte importante da sociedade ao que é produzido por ele, o que as aproxima das tendências que se orientam politicamente pelo *thereis no alternative*. O que Anselm Jappe ressalta acerca de certa interpretação de Marx que se tornou hegemônica a partir do início do século XX pode nos ajudar a elucidar um pouco mais essa questão.

O autor alemão erradicado na Itália afirma que, para grande parte das correntes teóricas que surgem a partir da ebulição social do fim dos anos 1960, o valor e o dinheiro, o trabalho e a mercadoria não são [...] concebidos enquanto categorias negativas e destruidoras da vida social. No entanto, era isso o que Marx havia feito [...] sobretudo na primeira seção de *O Capital*⁷ (JAPPE, 2014, p. 2). Para Jappe, a reconfiguração histórica,

⁷Aliado ao caráter negativo de certas categorias próprias ao capitalismo, que tem potencial destruidor da vida social como destaca Jappe, e ainda, embora seja possível afirmar que as relações sociais carregam consigo a forma específica do processo de produção material da vida, por outro lado, com Marx, é também possível destacar que “o caráter

em grande medida produzida pelos movimentos sociais herdeiros das revoltas de 68, nos ajuda a compreender a opção de algumas correntes pelo distanciamento lento e gradual do exercício teórico anticapitalista.

Dentre os teóricos que partilham desse distanciamento, Axel Honneth ocupa posição de destaque na atualidade. Poderíamos afirmar que o aspecto central de sua crítica está ancorado na tese de que as possibilidades da experiência interativo-comunicativa não podem ser resumidas ou tomadas exclusivamente na interação linguística, nem mesmo esta última pode ser perseguida em seu aspecto ideal sem a pressuposição dos contextos conflituosos nos quais ela sempre está inserida

(HONNETH, 1991, p. 298-300). Honneth procura se contrapor à duplicidade das esferas racionais como “complexos institucionais”, tal como propõe a teoria do agir comunicativo de Habermas. Nesse sentido, ele critica também o caráter diferenciado do direito positivo na teoria discursiva habermasiana.

Assim, tanto o domínio da racionalidade sistêmica quanto o da comunicativa têm suas raízes nas esferas sociais de geração das ações, e esse núcleo social não pode ser abstraído ou tomado secundariamente⁸, o que nos permite afirmar que as relações “enrijecidas” institucionalmente permeiam toda ordem social. Entretanto, o núcleo motivador e central dos desenvolvimentos e mudanças históricos encontra-se nas relações comunicativas entre grupos integrados social e culturalmente.⁹

social é, pois, o caráter geral de todo o movimento; *assim* como é a própria sociedade que produz o *homem* enquanto *homem*, *assim* também ela é produzida por ele” (MARX, 2004, p.106. grifos do autor). Portanto, as possibilidades de superação dos obstáculos postos pelo capitalismo está, entre outros aspectos, assentado na capacidade de identificar as potencialidades inscritas no real, mesmo que os atores sociais sejam influenciados por seu modo de produção.

⁸Embora isso não signifique que Honneth não se preocupe com os aspectos sistêmicos das relações sociais. Ele desenvolve uma reflexão preocupada, por exemplo, com a esfera do trabalho desde seus escritos de “juventude”, como *Work and Instrumental Action: On the Normative Basis of Critical Theory* (1995), publicado originalmente em 1980. Sobre essa questão, e mais especificamente sobre a reflexão possível do paradigma do reconhecimento acerca das “realidades econômicas” ou “materiais”, cf. SMITH, Nicholas H. *Work and the Struggle for Recognition* (2009), e sobre a teoria do reconhecimento como “revisão da concepção crítica do trabalho”, cf. MOLL, Karl N. *The enduring significance of Axel Honneth’s critical conception of work* (2009).

⁹ Essa reflexão crítica de Honneth acerca de Habermas já foi exposta em outro lugar. Cf. SILVA, Hélio Alexandre; RAVAGNANI, Herbert Barucci. *Estruturas e fundamentos sociais: a leitura honnethiana de Habermas*. Trans/form/ação, Marília, v. 36, n. 2, p.155-178, Maio/Agosto, 2013.

Nesse sentido, se para Habermas o mundo da vida era constituído por sujeitos falantes em relação de entendimento entre si, para Honneth, as relações sociais são mais bem compreendidas através da noção de reconhecimento, porque ela denota uma preocupação maior com a interação comunicativa e com as experiências sociais ancoradas nas relações e vivências concretas dos sujeitos.

O processo emancipatório no qual Habermas ancora socialmente a perspectiva normativa de sua Teoria Crítica não está de forma alguma refletido tal como um processo nas experiências morais dos sujeitos envolvidos. Pois eles vivenciam uma violação do que podemos chamar suas expectativas morais, isto é, seu ‘ponto de vista moral’, não como uma restrição das regras de linguagem intuitivamente dominantes, mas como uma violação de pretensões de identidade adquiridas na socialização. Um processo de racionalização comunicativa do mundo da vida pode desdobrar-se historicamente, mas não está refletido nas experiências dos sujeitos humanos como um estado moral de coisas (HONNETH, 1999, p. 328).

Honneth não compreende os sujeitos como “falantes” antes mesmo de se “reconhecerem”, o que implica uma ampla relação sensível, concreta e intrinsecamente conflituosa entre os sujeitos. Essa compreensão contrasta com a ênfase habermasiana no entendimento. A interação comunicativa, desse modo, é trabalhada por Honneth em um nível mais elementar, que pressupõe um novo conceito de ‘social’ que pode, segundo ele, decifrar adequadamente as fontes daquilo que em Habermas foi fracionado em mundo da vida e sistema.

Honneth desloca para o centro da teoria as relações morais pré-linguísticas bem como as práticas e esferas ético-sociais e procura não abstrair os fenômenos patológicos, “exportando-os” para complexos de razão. Com isso, o autor não subestima o papel determinante dessas patologias na experiência “vívida” dos indivíduos e não negligencia o potencial de organização emancipatória contido nos movimentos e reivindicações por reconhecimento e dignidade. O conceito formal de eticidade e os modelos de liberdade comunicativa da teoria normativa da

modernidade servem como critérios normativos para a avaliação dessas lutas sociais em referência ao seu caráter emancipatório ou reacionário.

Ao rejeitar o dualismo sistema x mundo da vida, Honneth não concebe as patologias sociais como extrapolação de domínios de racionalidades, mas, antes, como fenômenos negativos advindos do interior mesmo das práticas e estruturas sociais que são concebidas de modo a compor o núcleo gerativo das ações e da possibilidade dos processos de formalização e institucionalização. Essa nova abordagem proposta por Honneth visa “elucidar categorialmente a realidade social” (HONNETH, 1999, p.324), deslocando o conflito social e os sentimentos de desrespeito e injustiça para o centro da teoria. Ele realiza uma crítica ao projeto habermasiano, não rejeitando-o completamente, mas ampliando o seu alcance. Isso significa que o chamado paradigma da comunicação não é tomado apenas enquanto “teoria da linguagem” e sim como “teoria do reconhecimento”, de tal modo que a tônica deixa de ser o consenso e passa a ser os conflitos sociais (CUSSET, 1999, p.123ss).

Contudo, a crítica de Honneth ao pensamento habermasiano produz uma teoria fortemente devedora de princípios morais. Ao situar a luta por reconhecimento como aspecto central capaz de unificar as demandas dos movimentos sociais, o autor pretende também ancorar as possibilidades de emancipação nas lutas pela ampliação do reconhecimento moral e ético. Desse modo, uma posição pretensamente crítica do diagnóstico produzido por Honneth teria o ônus de mostrar a presença de movimentos sociais capazes de ampliar suas demandas para além da luta por reconhecimento.¹⁴ Nesse sentido, caberia o seguinte questionamento: a experiência do desrespeito e da injustiça seria capaz de produzir, ainda hoje, movimentos sociais capazes de articular suas demandas por reconhecimento a demandas anticapitalistas? Em Honneth há margem para a existência contínua do surgimento de novos grupos que pautam lutas específicas. Dentre esses grupos, lembremos de movimentos como MST (Movimento Sem-Terra), Movimento Negro da Bahia etc.

4 Conclusão

Em relação ao tratamento acerca do direito, Axel Honneth de *Das Recht der Freiheit* é visivelmente mais crítico em relação ao de *Kampf um Anerkennung*. Nesta última, o direito é concebido como um padrão de reconhecimento intersubjetivo a partir do ponto de vista normativo da universalização de direitos superando, assim, o caráter singular do padrão afetivo e o caráter particular da estima social/solidariedade. No direito o outro é universalizado e de modo isonômico – ao menos formalmente – concebido como *Rechtsperson* independentemente da estima e da valoração que lhe são conferidas em seu ethos social, em contextos e situações específicas. Em *O Direito da Liberdade*, a guinada é evidente: a partir dos conceitos de liberdade e patologia social, Honneth reavalia a partir de um viés realista a relevância do direito. O direito, quando circunscrito à dimensão individual da tutela dos direitos subjetivos, ainda cumpre um papel de legitimador da liberdade negativa que, como em Hegel, é uma esfera limitada por ser formal e carente de mediação social.

Com a juridificação da liberdade em termos abstratos e formais, a ação comunicativa ficou obliterada e os litígios passaram a ser cada vez mais encaminhados aos tribunais, diminuindo com isso as chances de reconhecimento mútuo no horizonte das relações éticas que deveriam ser embasadas em valores sociais do cotidiano em vez de barreiras jurídicas que são interpostas aos indivíduos que monologicamente lutam por direitos que são meramente individualistas e, *ipso facto*, socialmente patológicos e desvinculatórios, ruindo assim o presumível caráter emancipador do direito nas sociedades modernas.

Portanto, se a liberdade for tomada apenas em seu espectro formal e negativo de ausências de impedimentos externos para a ação, corre-se o risco de o direito moderno apenas erguer novos muros de proteção individual e com isso simplesmente encapsular sujeitos em vez de oportunizar a criação de relações éticas e sociais razoáveis. Se a justiça for limitada ao seu viés meramente formal e positivista em termos jurídicos, haverá a

continuidade do paradoxo, a saber, de um lado muitas leis (legalismos), judicializações e processualismos, e de outro, o aumento das diversas formas de violência oriundas de desrespeito e ataques a categorias alijadas do processo de reconhecimento mútuo.

E dentre essas formas de violência, os movimentos sociais são muito atingidos. Seja pelo simples fato de uma agressão verbal nas redes sociais, por exemplo, como também pela sua criminalização no âmbito do judiciário. Nos tempos obscuros em que vivemos hoje, ser integrante de grupos minoritários pode causar afastamento de relações intersubjetivas ou propiciar momentos de não reconhecimento.

Referências Bibliográficas

CONSTANT, Benjamin. *A liberdade dos Antigos comparada à dos Modernos*. Trad. Emerson Garcia. São Paulo: Atlas, 2015.

ESPOSITO, Roberto. *Bios: Biopolítica e filosofia*. Trad. M. Freitas da Costa. Lisboa: Edições 70, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como “Ideologia”*. Trad. Felipe Gonçalves da Silva. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

_____. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. Trad. George Sperber; Paulo Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Linhas fundamentais da filosofia do direito, ou direito natural e ciência do Estado em compêndio*. Trad. Paulo Meneses [et al.]. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2010.

_____. *Sobre as maneiras científicas de tratar o direito natural: seu lugar na filosofia prática e sua relação com as ciências positivas do direito*. Trad. Agemir Bavaresco e Sérgio B. Christino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HONNETH, Axel. *O Direito da Liberdade*. Trad. Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes, 2015. _____. *Das Recht der Freiheit: Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp, 2011.

_____. *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2009.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOLL, K. N. The enduring significance of Axel Honneth's critical conception of work. *Emergent Australasian Philosophers*, Issue, v. 2, p. 01-16, 2009.

SILVA, H. A.; RAVAGNANI, H. B. Estruturas e fundamentos sociais: a leitura honnethiana de Habermas. *Trans/form/ação*, Marília, v. 36, n. 2, p.155-178. Maio/Agosto, 2013.

SMITH, N. Work and the Struggle for Recognition. *European Journal of Political Theory*, v. 08, n. 01, p. 46-60, 2009.

STREEK, W. *As crises do capitalismo democrático*. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 92, março, 2012.

A ruptura de Marx com Hegel: Crítica da filosofia do direito de Hegel

*Alessandro de Moura*¹

Introdução

A luta de Marx contra o Estado monárquico prussiano em 1842, expresso em seu texto em favor da liberdade de imprensa (2006), denotou às primeiras formulações em relação à necessidade de superação do Estado. Já na *Crítica da filosofia...*, Marx colocava-se pela dissolução do Estado político, que teria como consequência a dissolução do Estado não político (sociedade civil). Marx, nesse período, era influenciado diretamente pela leitura de Espinosa e Rousseau, o que lhe conduziu a defender a democracia direta, ampla e efetiva contra a monarquia constitucional. Marx só entrou em contato com as formulações socialistas a partir de janeiro de 1843, que o influenciou na compreensão do proletariado como sujeito social revolucionário, conforme podemos ler na *Introdução à Crítica da filosofia do direito*, publicada no final de 1843.

No breve período entre 1842 e 1845, dos escritos sobre a liberdade de imprensa até *A ideologia alemã*, Marx experimentou um processo crescente de avanço teórico, e durante esta trajetória, processualmente rompeu com a esquerda hegeliana. Para Lowy, o primeiro texto comunista de Marx foi o *Manuscritos econômico-filosóficos*, passando por *Glosas críticas marginais...*, *Sagrada família* e *Ideologia alemã*, no qual se

¹ Doutor em Ciências Sociais pela Unesp-Marília. Estudioso da obra de Karl Marx, revolução russa e movimento operário no Brasil. Pós-doutorando em história econômica pela USP: alessandroumouracs@yahoo.com.br.

demarcaria a ruptura definitiva com Hegel. Este percurso intelectual foi acompanhado pelo contato com o movimento operário francês, inglês e os levantes na Silésia alemã. Então, apenas permeado por uma série de conflitos sociais e levantes proletários, é que Marx reconheceu o operariado como sujeito revolucionário. Para Lukács, Lowy e Chasin, a *Crítica da filosofia do direito de Hegel* foi o divisor de águas entre o "jovem Marx" e o "Marx maduro".

Na *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, conforme veremos, Marx investe contra a existência do Estado político que aliena a participação direta das massas impondo-lhe a condição de *Estado-não político*. Esta elaboração foi de grande importância na formação do pensamento de Marx e na concepção que sustentou o materialismo histórico. Sobretudo a partir deste estudo, realizado no segundo semestre de 1843, Marx, opondo-se a Hegel, tomou como centralidade a perspectiva segundo a qual não era o Estado a base da sociedade civil, mas sim que a sociedade civil é que é a base do Estado, podendo então determiná-lo.

A *Crítica da filosofia do direito de Hegel* não foi publicada em vida por Marx. Este trabalho ficou arquivado em uma caixa junto com outros manuscritos. O socialista russo David Riazanov foi quem abriu os caixotes de Marx, encontrou o texto em tela e publicou-o em 1927. Então, estes escritos não foram revisados por Marx para serem preparados para publicação, são anotações de estudo, por isso, o conteúdo requer atenção especial para sua compreensão. Podemos distinguir na crítica de Marx à *Filosofia do direito* de Hegel três eixos principais:

- 1º Crítica à separação e oposição entre sociedade civil e Estado;
- 2º Crítica à especulação idealista, que inverte sujeito e predicado;
- 3º Crítica à alienação política, que impede o povo de controlar o Estado.

O trabalho de Marx inicia-se problematizando a compreensão de Hegel acerca da formação do Estado. De onde denota-se que, para Hegel, o Estado é formado a partir de uma inteligência humana coletiva superior que se objetiva na forma Estatal. O espírito humano coletivo mais

desenvolvido como formação social deduziu pela necessidade do Estado para que a população pudesse viver em sociedade. Então o Estado Político é fruto de um saber coletivo, de uma necessidade, que se fez concreta em uma instituição absoluta superior aos homens e grupos isolados.

A existência do Estado tornou possível a existência da família e da sociedade civil em sua plenitude, por isso, o Estado tem poder sobre elas. Essas são então esferas subordinadas e dependentes do Estado e de suas leis. Assim, a força e legitimidade do Estado residem em seu poder de conferir direitos e deveres para a realização de interesses gerais e particulares dos indivíduos. Então, o fim último do Estado é a manutenção da família e sociedade civil, mas para realizar tal imputação, o Estado ganha autonomia de ação. Desta forma, família e sociedade civil devem ceder aos imperativos do Estado, o que as torna subordinadas às leis do Estado. Tem-se então uma formação social hierarquizada onde o poder emana do topo para as bases.

O Estado é uma potência superior que cria leis e exerce pressão externa sobre a sociedade civil e as famílias, que são esferas particulares, privadas dentro do próprio Estado. As necessidades e dependências em relação ao Estado, os direitos e deveres, criam a identidade necessária com o Estado, que por sua vez, assegura a liberdade individual e coletiva, interesses particulares e gerais aos membros do Estado. Dessa forma, a liberdade depende dos direitos e deveres estabelecidos pelo Estado às famílias e à sociedade civil que se subordinaram a ele por livre escolha.

Para Hegel, a multiplicação das famílias e das corporações profissionais levou a intensificação das disputas por interesses particulares. Para o autor, a sociedade civil burguesa surge motivada por interesses egoístas, cada um buscando atender a seus próprios interesses particulares, mas acabam dependendo da relação com os outros indivíduos. A reflexão de Hegel nesse aspecto é tributária da perspectiva de Hobbes e Adam Smith, este que defendeu em sua obra *A riqueza das Nações* (1776) que os interesses particulares egoísticos é que levaram ao desenvolvimento do comércio e da própria sociedade burguesa. Para Smith, quanto mais

desenvolvida a divisão do trabalho em uma sociedade, mais desenvolvida e complexa será essa sociedade. A divisão do trabalho seria consequência da propensão da natureza humana pelo comércio:

Essa divisão do trabalho, da qual tantas vantagens derivam, não é originalmente efeito de qualquer sabedoria humana, que provê aquela opulência geral a que dá ocasião. É a necessária, se bem que muito lenta e gradual consequência de uma certa propensão da natureza humana que não tem em vista uma utilidade tão expressa: a tendência a comercializar, barganhar e trocar uma coisa por outra. (SMITH, p. 24).

Smith apoiando-se em aspectos das formulações hobbesianas conclui que o que levou ao desenvolvimento da sociedade foi o egoísmo. Segundo o autor:

Não é a benevolência do açougueiro ou padeiro que esperamos nosso jantar, mas de sua preocupação por seu próprio interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas ao seu amor amor-próprio, e nunca lhes falamos de nossas necessidades, mas das vantagens deles. Ninguém, senão um pedinte, escolhe depender principalmente da generosidade de seus concidadãos, e nem mesmo o mendigo depende dela inteiramente. (...). (SMITH, p. 25).

Para Smith, é "a certeza de ser capaz de trocar todo aquele excesso do produto do trabalho de outros homens quando tiver ocasião, encoraja todo homem a aplicar-se a uma ocupação em especial, e cultivar e elevar à perfeição o talento ou o gênio que ele possa possuir para essa particular espécie de negócio". (SMITH, p. 25). Vejamos como Hegel expressa essa confluência em relação à divisão do trabalho e o egoísmo inerente:

Mas o universal e o objetivo no trabalho residem na abstração, a qual efetiva a especificação dos meios e carecimentos e com isso igualmente especifica a produção e produz a *divisão dos trabalhos*. O trabalho do singular torna-se *mais simples* pela divisão e, através disso, torna maior a habilidade no seu trabalho abstrato, assim como a quantidade de sua produção. Ao mesmo tempo, essa abstração da habilidade e do meio completam a *dependência* e a *vinculação recíproca* dos homens para a satisfação dos demais carecimentos até a necessidade total. (Hegel, 2010, §198).

Nesta perspectiva, a divisão do trabalho em busca de maior facilidade na produção e aumento da produtividade é que produz a coesão social. Então, buscando o próprio interesse, o ser humano é integrado em uma rede de interdependência recíproca. Hegel, assim como Adam Smith, assimilou elementos da teoria hobbesiana, segundo o qual os seres humanos são essencialmente egoístas. Pois na concepção de Hegel, a sociedade civil é o campo da guerra de todos contra todos, de acordo com as palavras do autor:

Como a sociedade civil-burguesa é o campo de luta do interesse privado individual de todos contra todos, assim tem aqui o seu lugar o conflito dos mesmos contra os assuntos particulares comunitários, e desses junto com aquele contra os pontos de vista e ordenamentos superiores do Estado. (Hegel, *Filosofia do direito*, 2010, p. 273). [Marx cita este mesmo trecho na p. 61 da *Crítica da filosofia...*].

A perspectiva hegeliana compreende que a necessidade de mediação dos diversos interesses egoístas existentes na sociedade civil burguesa demandou o desenvolvimento de uma autoridade maior que organizasse os diversos interesses sociais que se confrontavam. Dentro da sociedade civil burguesa, as famílias e as corporações só conseguem se organizar em defesa de interesses particulares, sendo então incapazes de realizar interesses universais. Desta forma, cada pessoa, motivada pelo interesse particular e egoísta de auto-preservação, acabou por construir uma forma de mediação universal entre os seus interesses: o Estado. De acordo com Hegel na *Filosofia do direito*:

Nessa dependência e reciprocidade do trabalho e da satisfação dos carecimentos, o *egoísmo subjetivo* transforma-se em *contribuição para a satisfação dos carecimentos de todos os outros*, –na mediação do particular pelo universal, enquanto movimento dialético, de modo que produz e frui para si, e ele precisamente nisso produz e adquire para a fruição dos demais. (Hegel, 2010, §199).

Para Hegel, as famílias, corporações profissionais e sociedade civil burguesa são esferas particulares incapazes, por si só, de assegurar o bem universal para a humanidade. O Estado surge então dessa necessidade decifrada. Com isso, Hegel define que família e sociedade civil são substâncias que compõem o Estado, o que é correto. No entanto, compreende que apenas com a existência do Estado é que tornou possível às famílias, corporações e sociedade civil burguesa existirem em sua plenitude. Essas esferas, a partir de seus interesses privados, egoístas, constituíram uma instituição universal que as protege e permite que existam em sua plenitude. Para Marx, esta perspectiva está equivocada e, na verdade, tem como objetivo justificar o Estado monárquico.

Com isso, os interesses particulares, de auto-preservação egoísta, levaram a realização dos interesses de todos como um interesse universal expresso no Estado. Então, considerando que família e sociedade civil só podem se realizar de forma plena no Estado, Hegel desdobra que o Estado é a verdade das famílias e sociedade civil. Ele é a realização plena dessas esferas.

Ainda, em termos dialéticos, enquanto potência, a necessidade do Estado enquanto mecanismo que possibilitasse a realização dos interesses universais de mediação e autoproteção, já existia dentro dessas esferas mesmo antes que o Estado existisse de fato enquanto necessidade cantante.

Com a existência do Estado, a expressão política e a liberdade das famílias e sociedade civil são suprassumidas dentro do Estado, a possibilidade de auto-realização e preservação que essas esferas tinham, são superadas pela existência do Estado, que é a forma concreta de realização máxima das liberdades individuais. O Estado supera o egoísmo dessas esferas porque tem como motivação central o bem universal. Assim, apenas o Estado pode abarcar o universal humano que não era realizado pelas famílias e pela sociedade civil.

O Estado é então, em sua totalidade, composto pelas famílias, sociedade civil burguesa, corporações, poder legislativo, poder governamental

e pelo poder soberano. Por fim, todas essas "substâncias" são componentes do poder o Príncipe.

a) O poder de fixar e determinar o universal, - o *poder legislativo*; b) a sub-sunção das esferas *particulares* e dos casos singulares sob o universal, - o *poder governamental*; c) A subjetividade enquanto última decisão da vontade, o *poder do príncipe*, no qual os poderes distintos estão reunidos em uma unidade individual, que é assim o ápice e o começo do todo, - a monarquia constitucional. (Hegel, 2010, §273).

Como famílias, corporações e sociedade civil burguesa são apenas substâncias particulares que compõem o Estado e apenas o Estado atinge o universal, só ele pode falar pelo todo e afirmar-se como a expressão da totalidade social organizada. Nessa perspectiva, família e sociedade civil constituem aglomerações de interesses particulares egoístas que só atingem universalidade no Estado, ou no monarca. Então, para Hegel, o Estado é em si e para si. O Estado é em si a condensação das substâncias sociais. É para si, pois conservando a si mesmo, conserva as substâncias sociais que lhe conferiram existência. Com isso, o Monarca, o príncipe, é o poder absoluto, que é em si e para si.

Família, sociedade civil e Estado

Marx aponta que Hegel pressupõe a separação entre sociedade civil e Estado, sendo que o momento de reconciliação entre estas esferas antagônicas seria a monarquia constitucional. Demonstra que na argumentação de Hegel o Estado é colocado como fundador da sociedade civil e da família. Sendo assim, o Estado tem a prerrogativa sobre ambas. De acordo com Marx, na análise de Hegel: "De um lado, o Estado é, em face das esferas da família e da sociedade civil, uma 'necessidade externa', uma potência à qual as 'leis' e 'interesses' são 'subordinados' e da qual são 'dependentes'". (p. 27). Conforme interpretado por Marx:

(...) Por "necessidade externa" pode-se somente entender que "leis" e "interesses" da família e da sociedade civil devem ceder, em caso de colisão, às "leis" e "interesses" do Estado; que aquelas são subordinadas a este; que sua existência é dependente da existência do Estado; ou também que a vontade e as leis do Estado aparecem à sua "vontade" e às suas "leis" como uma necessidade. (MARX. 2005, p. 28).

Como Hegel parte da prerrogativa de que o ser humano é essencialmente egoísta, a fundação e existência do Estado monárquico se dá como uma necessidade racional da busca pela estabilidade e liberdade, para a realização plena dos indivíduos, das famílias e sociedade civil, o que torna positiva a existência estatal. Todo o poder individual foi transferido para o Estado e seus delegados (deputados e Ministros), sendo o monarca o representante máximo da vontade coletiva. Ele é a corporificação da sabedoria coletiva e do interesse comum pois está acima dos egoísmos das frações isoladas e dos indivíduos. Essa forma de compreensão, que respalda a existência do Estado como sujeito absoluto e inconteste, é teorizada primeiramente por Maquiavel (que procura respaldar o poder absoluto do príncipe), aprofundada por Hobbes (na defesa inconteste do soberano) e aceita e aperfeiçoada por Montesquieu.

Rousseau desenvolveu uma crítica contundente a essa forma de concepção, segundo a qual o Estado monárquico é demiurgo da razão e da coesão social. Para o autor francês, todo o poder emana do povo, com isso desenvolve a perspectiva do Estado como instituição negativa, que lesa e avilta a liberdade humana. Marx aprofundará algumas das concepções centrais da perspectiva de Rousseau e Spinoza para combater o regime monárquico. Para Marx, o Estado é fruto do desenvolvimento social humano, uma forma determinada pelo social e que, por isso, deve trabalhar pelo coletivo. As famílias e a sociedade civil criaram o Estado e por isso devem ter prerrogativa sobre ele. De acordo com a crítica marxiana:

[Hegel] fala das "esferas do direito privado e do bem privado, da família e da sociedade civil" com o Estado; trata-se da *relação essencial* dessas esferas. Não apenas seus "interesses", mas também suas "leis", suas determinações

essenciais são "dependentes" do Estado e a ele "subordinadas". Ele se relaciona com seus interesses e leis como "*potência superior*". Tais "interesses" e "leis" apresentam-se como seus "subordinados". Eles vivem na "dependência" do Estado. Precisamente porque "subordinação" e "dependência" são relações *externas*, que restringem e se contrapõem à essência autônoma, é a relação da "família" e da "sociedade civil" com o Estado aquela da "necessidade *externa*", de uma necessidade que vai contra a essência interna da coisa. Que "as leis do direito privado" dependem "do caráter determinado do Estado", que elas se modificam segundo ele, é algo que está subsumido na relação "*necessidade externa*", precisamente porque "a sociedade civil e família", em seu verdadeiro, quer dizer, autônomo e pleno desenvolvimento, são pressupostas ao Estado como "esferas" particulares. "*Subordinação*" e "*dependência*" são as expressões para uma identidade "externa", forçada e aparente, para cuja expressão lógica Hegel utiliza, corretamente, a "*necessidade externa*". Na "subordinação" e na "dependência", Hegel continuou a desenvolver o lado da identidade discrepante, o lado da alienação no interior da unidade. (MARX. 2005, p. 28).

Com isso, Hegel chega à inversão da realidade por meio da objetividade idealista. Existe uma objetividade na análise de Hegel quando pressupõe que as famílias, sociedade civil e corporações são a base efetiva que possibilitaram a existência do Estado. No entanto, o idealismo está na concepção de que essas formas sociais não poderiam realizar-se sem o Estado monárquico e, na compreensão de que o Estado é o demiurgo da sociedade, da liberdade e paz social. Nesta perspectiva, o Estado monárquico acaba sendo expresso como imprescindível para a existência da sociedade civil e das famílias, sendo que essas têm como função principal servir ao Estado, ao soberano. Disto se desdobra que a monarquia é que provém as famílias e a sociedade civil, e as provém simplesmente para sustentar a própria monarquia:

1) Família e sociedade civil são apreendidas como esferas conceituais do Estado e, com efeito, como as esferas de sua *finitude*, como sua *finitude*. É o Estado que nelas se *divide*, o que as *pressupõe*; e ele *faz*, em verdade, "para ser a partir da idealidade delas, Espírito real e *infinito para si*". "Ele se divide para". Ele "*divide, por conseguinte*, em esferas, matéria de sua realidade, *de maneira que essa divisão etc. apareça mediada*". A assim denominada "Idéia real" (o Espírito infinito, real) é, portanto, apresentada como se ela agisse segundo um

princípio determinado, mediante um desígnio determinado. Ela se divide em esferas finitas e o faz “para a si retornar, para ser para si”; ela o faz de um modo que é precisamente como é na realidade.” (MARX. 2005, p. 29).

Sem Estado essas instituições não poderiam existir plenamente, pensa Hegel, porque o ser humano egoísta ficaria sujeito ao regresso à guerra constante determinada pelo estado de natureza. Então devem respaldar, legitimar e conferir poder absoluto ao Estado e seus representantes. É como se a sociedade e as famílias estivessem em dependência eterna com o Estado, pois só podem existir plenamente por meio dele. Disso, Marx infere que em Hegel "A realidade não é expressa como ela mesma, mas sim como outra realidade". (p. 29). A realidade não é processo histórico, é uma ideia. Em Hegel, a fundação do Estado monárquico, como vontade livre canalizada pela transferência do poder individual para o Soberano, por meio do contrato social, faz o Estado monárquico independente da vontade geral. O próprio monarca se regula e cria sua linha de sucessão por linhagem consangüínea independente da vontade da sociedade civil, famílias e corporações. Já para Marx, o Estado não pode existir sem as famílias e a sociedade civil, é produto delas e é constantemente dependente dessa base social para sua existência efetiva. Por isso, afirma que a lógica de Hegel inverte a realidade, uma vez que a realização plena da família e sociedade civil são dependentes da idéia de Estado, são engendradas por tal ideia. O verdadeiro sujeito torna-se predicado do predicado. Dessa forma, em Hegel:

A idéia é subjetivada e a relação *real* da família e da sociedade civil com Estado é apreendida como sua atividade *interna imaginária*. Família e sociedade civil são pressupostos do Estado; elas são os elementos propriamente ativos, mas, na especulação, isso se inverte. No entanto, se a Ideia é subjetivada, os sujeitos reais, família e sociedade civil, 'circunstâncias, arbítrio' etc. convertem-se em momentos objetivos da Idéias, *irreais* e com um outro significado". (MARX. 2005, p. 30).

O Estado é produto da realização coletiva, da ideia absoluta, enquanto família e sociedade civil tornam-se, em última instância, produtos da ideia

e não construtores ativos da sociedade e de todo o seu conjunto de ideias. São encaradas como esferas conceituais do Estado, como efeitos da própria existência do Estado. De acordo com Marx: "A família e a sociedade civil são partes do Estado. Nelas, a matéria do Estado é dividida 'pelas circunstâncias, pelo arbítrio e pela escolha própria da determinação'. Os cidadãos do Estado (Staatsbürger) são membros da família e membros da sociedade civil". (p. 30). Em Hegel elas existem enquanto partes constituintes possibilitadas pela existência do Estado que é uma ideia real:

Segundo Hegel, ao contrário, elas [família e sociedade civil] são *produzidas* pela Ideia real. Não é o próprio curso de vida que as une ao Estado, mas é o curso de vida da Ideia que as discerniu em si; e, com efeito, elas são a finitude dessa Ideia; elas devem sua existência a um outro espírito que não é o delas próprio; elas são determinações postas por um terceiro, não autodeterminações; por isso, são também determinadas como "finitude", como a *finitude* própria da "Ideia real". (...). (MARX. 2005, p. 30).

Se o Estado é que possibilita a família e a sociedade civil como existência plena, é impensável a dissolução do Estado, pois com isso iniciaria-se um processo de regressão ao individualismo egoísta e enfrentamento entre famílias e antagonismos na sociedade civil em direção à *guerra de todos contra todos*. Assim, a existência do Estado é uma prerrogativa para a sociedade, sendo então absolutamente positivo.

Para Marx, sem família e sociedade civil o Estado não existiria, por outro lado, estas instituições podem existir sem a existência do Estado monárquico: "(...) família e sociedade civil são partes reais do Estado, existências espirituais reais da vontade; elas são modos de existência do Estado; família e sociedade civil se fazem, a si mesmas, Estado. Elas são a força motriz. (...)". (MARX, p. 30). Então, ao invés do Estado fundá-las, ocorre o contrário, o Estado deriva da organização social-política humana: "O fato é que o Estado se produz a partir da multidão, tal como ela existe na forma dos membros da família e dos membros da sociedade civil". (p. 31). Ou seja, para Marx: "o Estado político não pode ser sem a base natural da família e a base artificial da sociedade civil; elas são, para ele, *conditio*

sine qua non [Condição absolutamente necessária]". (MARX, p. 30). Com isso, chega-se que a dissolução do Estado político não leva à desagregação social, ao egoísmo inveterado, mas sim a uma forma de democracia direta, onde se elimina a alienação política do Estado-não político (multidão), operada pela concentração de poder no Estado político. Marx aponta que em Hegel:

(...) O desenvolvimento lógico da família e da sociedade civil ao Estado é, portanto, pura *aparência*, pois não se desenvolve como a disposição familiar, a disposição social; a instituição da família e as instituições sociais como tais relacionam-se com a disposição política e com a constituição política e com elas coincidem. (MARX, 2005, p. 32).

Esta inversão entre sujeito e predicado derivaria do próprio método hegeliano, pois de acordo com Marx: "O importante é que Hegel, por toda parte, faz da idéia o sujeito e do sujeito propriamente dito, assim como da "disposição política", faz o predicado". (MARX, p. 32). Para Hegel, o Estado, o monarca, é a objetivação máxima da racionalidade humana, é o principal sujeito social, é o saber absoluto que se corporificou em um homem. Com isso: "a Idéia é feita sujeito, as distinções e sua realidade são postas como seu desenvolvimento, como seu resultado, enquanto, pelo contrário, a Idéia deve ser desenvolvida a partir das distinções reais". (MARX, p. 33). Assim, o Estado é o demiurgo máximo da sociedade:

"Esse *organismo* é o desenvolvimento da Ideia em suas distinções e em sua realidade objetiva" [Hegel]. Isso não significa: esse organismo do Estado é seu desenvolvimento em distinções e em sua realidade objetiva. O verdadeiro pensamento [de Hegel] é: o desenvolvimento do Estado ou da constituição política em distinções e em sua realidade é um desenvolvimento *orgânico*. O pressuposto, o sujeito, são as *distinções reais* ou os *diferentes lados da constituição política*. O predicado é a sua determinação como *orgânicos*. Em vez disso, a Ideia é feita sujeito, as distinções e sua realidade são postas como seu desenvolvimento, como seu resultado, enquanto, pelo contrário, a Ideia deve ser desenvolvida a partir de distinções reais. O orgânico é justamente a *idéia das distinções*, a determinação ideal destas. Mas aqui se fala da *Ideia* como de um sujeito, da Ideia que se desenvolve em suas distinções. Além dessa inversão de

sujeito e predicado, produz-se aqui a aparência de que o discurso trata de outra ideia que não a do organismo. Parte-se da Ideia abstrata, cujo desenvolvimento no Estado é a *constituição política*. Não se trata, portanto, da ideia política, mas da Ideia abstrata no elemento político. (...). (MARX. 2005, p. 33).

A fundação do Estado coloca-se como o desenvolvimento de uma idéia, como necessidade sentida de uma instituição superior que possibilite a existência de outras esferas, para quem em um segundo momento, essa ideia, o Estado, possibilite a existência de outros organismos. Marx aponta que na concepção de Hegel:

(...) O único interesse é, pura e simplesmente, reencontrar "a Ideia" a "Ideia lógica" em cada elemento, seja o do Estado, seja o da natureza, e os sujeitos reais, como aqui a "constituição política", convertem-se em seus simples *nomes*, de modo que há apenas a aparência de um conhecimento real, pois esses sujeitos reais permanecem incompreendidos, visto que não são determinações apreendidas em sua essência específica. (MARX. 2005, p. 34).

Os poderes do Estado derivam de sua própria natureza, ou seja, o próprio Estado pode se autodeterminar, sendo que é a natureza do Estado que lhe dá a prerrogativa de determinar diferentes poderes. Assim: "os 'diferentes poderes' são determinados pela '*natureza do conceito*' e que por isso, o universal os 'engendra de modo necessário'. Os diferentes poderes não são, portanto, determinados por 'sua própria natureza', mas por uma natureza estranha". (p. 36). O próprio Estado, uma idéia que se desenvolveu, ganha autonomia e determina a realidade de acordo com princípios do próprio Estado.

Dessa forma, segundo a crítica marxiana: "A alma dos objetos, no caso presente, do Estado, está pronta, predestinada antes de seu corpo, que não é propriamente mais do que aparência". (p. 36). Por isso, o Estado é um organismo produzido pelo desenvolvimento da ideia absoluta e feita realidade, é objetivação do espírito absoluto, podendo agir de acordo com fins sabidos, ele atua conscientemente segundo princípios e leis conhecidas, dando os contornos necessários à manutenção e bom funcionamento da sociedade, das famílias e da sociedade civil burguesa. O Estado é feito

sujeito, como expressão da ideia absoluta, que passa a determinar a organização e política da realidade político-social em sua concretude.

Então, o conceito de Estado em Hegel é expresso como uma inteligência absoluta, uma ideia que se desenvolveu, ganhou carne e corporificou-se em uma instituição racional superior a todas outras esferas sociais e, por isso, se faz universal. Dentro disso, os poderes do Estado são determinados pela necessidade interna que o engendrou. Dessa forma, o Estado se auto-determina como realização da vontade universal porque o conceito de Estado é derivado da ideia de universal, sendo que a finalidade do Estado é a realização de interesses universais e individuais de preservação e liberdade. Compreendido como instituição social que se autonomiza pelo seu próprio caráter, como realização do universal, o Estado é posto como forma autoconsciente. Como escreveu o próprio Hegel:

(...) porém, tal substancialidade [dos interesses universais e interesses particulares] é precisamente, o espírito que, *por haver passado pela forma da cultura*, sabe-se e quer a si mesmo. O Estado *sabe*, por isso, o que quer, e o sabe em sua *universalidade*, como algo *pensado*; ele age e atua, por isso, segundo fins sabidos, princípios conhecidos e segundo leis que não são somente *em si*, mas para a consciência; e, do mesmo modo, na medida em que suas ações se atêm às circunstâncias e relações existentes, age e atua segundo o conhecimento determinado que tem delas. (HEGEL, Filosofia do Direito, apud Marx, 2005, p. 36).

Dessa forma, Marx aponta que para Hegel:

1) O *espírito que se sabe e se quer* é substância do Estado (o espírito *cultivado, autoconsciente*, é o sujeito e o fundamento, é a autonomia do Estado). 2) O *interesse universal e a conservação dos interesses particulares nele* é o fim universal e o conteúdo desse espírito, a substância existente do Estado, a natureza estatal do espírito que se sabe e se quer. 3) O espírito que se sabe e se quer, o espírito *cultivado e autoconsciente*, atinge a *realização* desse conteúdo abstrato apenas como uma *atividade* distinta, como a existência de *diferentes poderes*, como uma *potência articulada*. (MARX, 2005, p p. 37-38).

Segundo a crítica de Marx, em Hegel: "O 'fim do Estado' e os 'poderes do Estado', são mistificados, visto que são apresentados como 'modos de existência' da 'Substância' e aparecem como algo separado de sua existência real, do 'espírito que sabe e se quer', do 'espírito cultivado'". (p. 38). Nessa inversão hegeliana:

o conteúdo concreto, a determinação real, aparece como formal; a forma inteiramente abstrata de determinação aparece como conteúdo concreto. A essência das determinações do Estado não consiste em que possam ser consideradas como determinações do Estado, mas sim como determinações lógico-metafísica em sua forma mais abstrata. O verdadeiro interesse não é a filosofia do direito, mas a lógica. O trabalho filosófico não consiste em que o pensamento se concretize nas determinações políticas, mas em que as determinações políticas existentes se volatizem no pensamento abstrato. O momento filosófico não é a lógica da coisa, mas a coisa da lógica. A lógica não serve à demonstração do Estado, mas o Estado serve a demonstração da lógica. (MARX. 2005, pp. 37-38).

Com isso, Hegel operou as inversões entre a realidade concreta, histórica e a idéia-conceito. Marx aponta que: "Se Hegel tivesse partido dos sujeitos reais como base do Estado, ele não precisaria deixar o Estado subjetivar-se de uma maneira mística". (MARX, p. 44). Como o Estado é compreendido como objetivação da racionalidade absoluta, o próprio Estado é uma idéia que precisa do monarca e de seus funcionários para fazer-se carne. Assim, o Estado é uma ideia que se torna sujeito. Hegel define que: "O poder soberano contém em si mesmo os três momentos da totalidade, a *universalidade* da constituição e das leis, a deliberação como relação do *particular* com o universal e o momento da *decisão* última como *autodeterminação* à qual tudo o mais retorna e de onde toma o começo como realidade (...)". (Apud Marx, 2005, p. 41).

O monarca, a constituição e o povo

Para Hegel, a constituição é expressão da razão universal do Estado, a própria constituição é um momento da objetivação do universal, é

produto de um conceito, do conceito de Estado enquanto entidade superior e universal, pois para Hegel, o Estado monárquico "determina e estabelece o universal" e sobrepõem-se legalmente sobre todas as esferas particulares.

O Estado político, para Hegel, divide-se em poder legislativo, poder governamental e, seu poder máximo, o poder do monarca com sua constituição. O soberano é sempre a última decisão do querer, pois seu querer, enquanto expressão do universal, tem o poder de sobrepor-se a qualquer outro querer. Assim, a monarquia constitucional é o cume e o início de tudo, é o alfa e o ômega, é o espírito de um povo corporificado na pessoa do príncipe. Por ser expressão do "espírito de um povo", para Hegel "cada povo tem, assim, a constituição que lhe cabe e que lhe é própria", isso porque a constituição foi determinada pelo saber absoluto do monarca que, em sua autoconsciência, a concebeu para realizar as necessidades universais apreendidas por sua soberania. Então o povo nunca poderá se contrapor à constituição pois ela é expressão universal. Marx problematiza essa concepção hegeliana:

Do raciocínio de Hegel segue-se apenas que o Estado, em que o "modo e a formação da autoconsciência" e a "constituição" se contradizem, não é um verdadeiro Estado. Que a constituição, que era o produto de uma consciência passada, possa se tornar um pesado entrave para a consciência mais avançada etc. etc., são por certo, apenas trivialidades. Disso deveria resultar, antes, a exigência de uma constituição que contivesse em si mesma a determinação e o princípio de avançar com a consciência; de avançar com o homem real, o que só é possível quando se eleva o "homem" a princípio da constituição. Hegel é aqui *sofista*. (MARX. 2005, p. 40).

O soberano se autodetermina e determina a constituição. Frente ao monarca e a constituição, o povo é reduzido à obediência. A universalidade das leis é garantida pelo poder soberano que já é em si universal. Também é ele que garante a relação do particular com o universal. Assim, Marx aponta que em Hegel "O poder soberano não se encontra fora da universalidade da constituição e das leis, desde que por poder soberano se

entenda o poder do monarca (constitucional)". (p. 41). A abrangência universal da constituição e das leis são garantidas pelo Estado universal, sendo que para Hegel, o Estado monárquico é "a subjetividade certa de si mesmo, é a autodeterminação". Por isso Marx infere que: "Mas, em verdade, o que Hegel pretende é demonstrar que é apenas isso: a 'universalidade da constituição e das leis' é o poder soberano, a soberania do Estado". (p. 41). Marx opõem-se a tal perspectiva apontando que: "É, portanto, incorreto fazer do *poder soberano o sujeito* e, uma vez que o poder soberano pode ser compreendido como o poder do príncipe, produzir a ilusão de que ele é o senhor desse momento, o seu sujeito". (2005, p. 41).

O poder do monarca

A constituição e suas leis, como expressão do saber absoluto, garantem a ausência da tirania. Para Hegel, a tirania acontece quando uma vontade individual, com fins egoístas, quer se sobrepor a vontade geral. Assim, Hegel diferencia a tirania da soberania. A soberania é o poder da vontade individual do monarca que, seguindo as leis e a constituição, busca o bem comum, o bem do Estado.

Em momentos de paz, a universalidade do Estado assegura a satisfação das necessidades das esferas particulares da sociedade (família, corporações e sociedade civil). Nesse caso, é o poder advindo do alto, das esferas de poder do Estado, que asseguram o universal. Cada grupo quer sua própria conservação e assim conserva-se toda a sociedade por meio da mediação estatal. Na situação de guerra, se impõem o poder soberano, pois todas as esferas particulares devem buscar o poder do Estado para se conservarem. Segundo a crítica de Marx:

Esse idealismo não é, portanto, desenvolvido em um sistema consciente, racional. Ele aparece, em situação *de paz* ou somente como uma coação externa exercida pelo poder dominante, sobre a vida privada, por meio da "influência direta do alto", ou como resultado cego, inconsciente, do egoísmo. Ele tem sua

"realidade própria" apenas "em situação de guerra ou de urgência" do Estado, na medida em que sua essência se expressa, aqui, como "situação de guerra e urgência" do Estado realmente existente, enquanto sua situação "*pacífica*" é precisamente a guerra e a urgência do egoísmo. (MARX. 2005, p. 43).

E Marx continua: "Por isso a *soberania*, o idealismo de Estado, existe somente como necessidade interna: como *Ideia*. Hegel se satisfaz com isso, pois se trata apenas da *Ideia*. A soberania existe, portanto, por um lado, apenas como *substância inconsciente, cega*". (p. 43). Isso porque o poder do soberano é o poder último, o arbítrio. A soberania do Estado monárquico é o próprio monarca, pois a soberania suprassume dentro de si todas as particularidades em seu si-mesmo. Marx aponta que, como Hegel não parte de sujeitos reais, e sim da idéia como a fundadora do Estado (a soberania é a base do Estado), o Estado subjetiva-se de forma mística, assim "Hegel autonomiza os predicados e logo os transforma, de forma mística, em seus sujeitos". (p. 44).

A existência dos predicados é o sujeito: portanto, o sujeito é a existência da subjetividade etc. Hegel autonomiza os predicados, os objetos, mas ele os autonomiza separados de sua autonomia real, de seu sujeito. Posteriormente, o sujeito real aparece como resultado, ao passo que se deve partir do sujeito real e considerar sua objetivação. A substância mística se torna sujeito real e o sujeito real aparece como um outro, como um momento da Substância mística. Precisamente porque Hegel parte dos predicados, das determinações universais, em vez de partir do ente real (...), e como é preciso haver um suporte para esta determinação, a Idéia mística se torna esse suporte. Este é o dualismo: Hegel não considera o universal como essência efetiva do realmente finito, isto é, do existente, do determinado, ou, ainda, não considera o ente real como o *verdadeiro sujeito do infinito*. (2005, p. 44).

E destaca:

Assim, a soberania, a essência do Estado, é aqui, primeiramente, considerada como uma essência autônoma, é objetivada. Depois, compreende-se esse objeto deve se tornar novamente sujeito. Mas, então, esse sujeito aparece como uma auto-encarnação da soberania, enquanto que a soberania não é outra coisa senão o espírito objetivado dos sujeitos do Estado. (Idem, p. 44).

O monarca é o começo e o fim, é objetivação do saber absoluto. Ele é o próprio universal. Se o monarca é tudo, o povo não é nada, sociedade civil, famílias e corporações são apenas *formas de ser* contidas no Estado monárquico. Assim, separa-se o Estado político, que é o monarca, do Estado não político e adjacente, que é o povo.

Uma vez que entende que o Estado político (monarquia constitucional) pressupõe um Estado não político (multidão), Marx analisa o Estado político como consequência da alienação da vontade coletiva (a multidão fica apartada do poder), tem-se a separação do povo de sua vontade efetiva, com isso o povo converte-se em Estado não político: "Hegel diz, aqui, apenas que: a *vontade efetiva, isto é, individual, é o poder soberano*". (MARX, p. 41). A vontade do Soberano é sempre a vontade geral, isso porque: "O que importa para Hegel, é apresentar o monarca como homem-Deus real, como *encarnação real da Ideia*". (p. 44). O Estado é uma instituição total, formada pela vontade coletiva que se torna *una*, capacitada por várias determinações, viabiliza a sociedade civil e as famílias que são parte do Estado. O cidadão é cidadão do Estado, assim como família e sociedade civil. O Estado é uno, é a totalidade que se autodetermina na vontade do rei absoluto, o monarca é a cabeça do leviatã; o povo, família e sociedade civil são as escamas de sua armadura.

Todavia, enquanto Hegel concebe a soberania como idealismo de Estado, como determinação real da parte por meio da ideia do todo, ele a transforma agora em "autodeterminação *abstrata*, porque *sem fundamento*, da vontade, autodeterminação esta na qual reside a decisão última. É *essa individualidade* do Estado como tal". O discurso, que antes falava em subjetividade, fala agora da *individualidade*. O Estado como soberano deve ser *Uno, Um indivíduo*, deve possuir individualidade. O Estado é *Uno* "não somente" nesta individualidade; a individualidade é apenas um momento *natural* de sua unidade, a *determinação natural* do Estado. "*Por isso*, esse momento absolutamente decisivo do todo não é a individualidade em geral, mas um indivíduo, o *monarca*". Como? Porque "cada um dos três momentos do Conceito" tem "na constituição que atingiu a sua real racionalidade a *sua* configuração separada, *real para si*". (MARX, 2005, p. 45).

Assim, para Marx:

Hegel transforma todos os atributos do monarca constitucional na Europa atual em autodeterminações absolutas da *vontade*. Ele não diz: a vontade do monarca é a decisão última, mas a decisão última da vontade é... o monarca. A primeira frase é empírica. A segunda distorce o fato empírico em um axioma metafísico. (Idem, p. 45)

Dessa forma, para Marx: "Hegel confunde os dois sujeitos: a soberania 'como a sua subjetividade autoconsciente' e a soberania 'como a autodeterminação sem fundamento da vontade', como vontade individual, para, a partir daí, construir a 'Ideia' como 'Um indivíduo'. (pp. 45-46). A vontade desse indivíduo uno é compreendida por Hegel como vontade geral condensada que se autodetermina como universal. Marx assevera:

Hegel, aqui, define o monarca como "a personalidade do Estado, sua certeza de si mesmo". O monarca é a "soberania personificada", a "soberania feita homem", a consciência corpórea do Estado, por meio da qual, portanto, todos os outros estão excluídos dessa soberania, da personalidade e da consciência do Estado. (...). A "razão de Estado" e a "consciência de Estado" são uma "única" pessoa empírica, a exclusão de todas as outras, mas esta razão personificada não tem nenhum conteúdo além da abstração do "Eu quero". (MARX, 2005, pp. 46-47).

Hegel pensa "Como se o povo não fosse o Estado real". Oposto a tal formulação, para Marx, não é o Estado que é o soberano. Soberano é o povo que forma o Estado. É da força concreta do povo que emana a qualidade viva da soberania. De acordo com o autor: "O Estado é um *abstractum*. Somente o povo é *concretum*. É notável que Hegel atribua sem hesitação uma qualidade viva ao *abstractum*, tal como a soberania, e só o faça com hesitação e reservas em relação ao *concretum*". (MARX, p. 48).

Hegel, por outro lado afirma: "Mas soberania popular, definida *em oposição à soberania existente no monarca*, é o sentido ordinário em que se começou a falar em soberania popular nos últimos tempos - nessa

oposição a soberania popular pertence aos pensamentos confusos, em cujo fundamento reside a representação *desordenada* do povo". (Hegel, apud Marx, p.4). Neste ponto, Marx assevera: "Os 'pensamentos confusos' e a 'representação desordenada' se encontram aqui em Hegel". (p. 48).

Soberania no povo ou no governo? Eis a questão

Marx argumenta que não pode haver uma soberania dupla, exercida ao mesmo tempo pelo povo e pelo soberano. A soberania tende a se resolver em favor de um poder apenas. Hegel afirma que a soberania é uma qualidade do soberano e que sem o poder do soberano o povo torna-se uma massa disforme e perde a qualidade de Estado, perdendo a instância moderadora que dá coesão as famílias, corporações e sociedade civil enquanto povo-nação. Logo, não se pode existir "soberania popular", por isso, para Hegel, essa é uma concepção equivocada e confusa, uma compreensão desordenada tida pelo povo que é incapaz de autogovernar-se. A soberania é a qualidade do soberano, do monarca.

Marx, ao contrário, aponta a necessidade da participação geral, do "dêmos inteiro", na vida sócio-política por meio de uma democracia direta e universal em oposição a monarquia constitucional.

(...) Na democracia nenhum momento recebe uma significação diferente daquela que lhe cabe. Cada momento é, realmente, apenas momento do dêmos inteiro. Na monarquia, uma parte determina o caráter do todo. A constituição inteira tem de se modificar segundo um ponto fixo. A democracia é o gênero da constituição. A monarquia é uma espécie e, definitivamente uma má espécie. A democracia é o conteúdo e a forma. A monarquia deve ser apenas forma, mas ela falsifica o conteúdo. (p. 49).

Marx está pensando em uma forma de democracia em que a própria população possa determinar sua constituição, onde "a *constituição mesma* aparece somente como *uma* determinação e, de fato, como autodeterminação do povo". (p. 50). Por isso afirma que:

(...) Na monarquia temos o povo da constituição; na democracia, a constituição do povo. A democracia é o *enigma* resolvido de todas as constituições. Aqui, a constituição não é *em si*, segundo a essência, mas segundo a existência, segundo a realidade, em seu fundamento real, o *homem real*, o *povo real*, e posta como obra *própria* deste último. A constituição aparece como o que ela é, o produto livre do homem; poder-se-ia dizer que, em certo sentido, isso vale também para a monarquia constitucional, mas a diferença específica da democracia é que, aqui, a *constituição* em geral é apenas *um* momento da existência do povo e que a *constituição política* não forma por si mesma o Estado. (p. 50).

Em uma democracia universal direta eliminar-se-ia a alienação política, pois todo o povo poderia intervir na política, no Estado, na constituição e nas leis, por isso Marx afirma que: "Na democracia, o princípio *formal* é, ao mesmo tempo, o princípio *material*. Por isso ela é, primeiramente, a verdadeira unidade do universal e do particular". (p. 50). A unidade entre universal e particular passaria a ser feita pela própria ação da população, das famílias, das corporações e da sociedade civil. Assim, eliminar-se-ia a dicotomia entre homens políticos e homens não-políticos, entre o homem público e o homem privado. Segundo Marx:

Na democracia o Estado, como particular, é *apenas* particular, como universal é o universal real, ou seja, não é uma determinidade em contraste com os outros conteúdos. Os franceses modernos concluíram, daí, que na verdadeira democracia o *Estado político desaparece*. O que está correto, considerando-se que o Estado político, como constituição, deixa de valer pelo todo. (MARX, p. 51).

A democracia direta seria a forma de eliminar essa alienação política constitutiva do Estado moderno, em que a monarquia é a expressão mais acabada, considerando que o "Estado moderno é um compromisso entre o Estado político e o não político". (MARX, p. 51). Isso porque: "Na democracia o Estado *abstrato* deixou de ser um momento preponderante". (Idem). Sintetizando, Marx infere que:

Se, por exemplo, no desenvolvimento da família, da sociedade civil, do Estado etc., estes modos sociais de existência do homem fossem considerados como realizações e objetivação de seu ser, então família etc. apareceriam como qualidades inerentes a um sujeito. O homem permanece sempre como o ser de todos os seres; estes, no entanto, aparecem também como sua universalidade real e, assim, como o *comun*. Se, em contrapartida, família, sociedade civil, Estado etc. são determinações da Idéia, a Substância como sujeito, elas devem, então assumir uma realidade empírica, sendo cidadã a massa dos homens na qual se desenvolve a idéia da sociedade civil e, a outra, cidadã do Estado. (MARX, 2005, p. 59).

E acrescenta Marx sobre a inversão operada por Hegel: "É evidente. O verdadeiro caminho a ser percorrido está invertido. O mais simples é o mais complexo e o mais complexo o mais simples. O que deveria ser ponto de partida se torna resultado místico e o que deveria ser resultado racional se torna ponto de partida místico". (pp. 59-60). Marx aponta criticamente que, na perspectiva hegeliana, o príncipe é uma pessoa especial, um ser que porta o Estado dentro de si, pois é a única pessoas capaz de relacionar o pessoal-privado com o geral-público: "Mas o príncipe é a *pessoa* abstrata, que tem o *Estado em si*, isto significa tão somente que a essência do Estado é a pessoa abstrata, a pessoa privada. Só no seu ápice ele exprime seu segredo. O príncipe é a única pessoa privada na qual se realiza a relação da pessoa privada em geral com o Estado". (p. 60). Em termos concretos, isso implica que: "O ato constitucional mais elevado do rei é, portanto, sua atividade sexual, pois por meio dela ele *faz* um rei e dá continuidade a seu corpo. O corpo de seu filho é a reprodução de seu próprio corpo, a criação de um corpo real". (p. 60).

O poder governamental

Embora o soberano seja a fonte última da decisão, é necessário um corpo auxiliar que execute as decisões, a realização do universal. É necessário um corpo que vigie o cumprimento da leis, que as execute e aplique de acordo com as necessidades específicas. Essas funções compõem o

poder governamental, onde está contido o poder judiciário e o poder policial. Esses devem ser escolhidos por meio de eleições e referendados pelo monarca. O poder governamental é o poder dos funcionários do Estado, que por sua vez, é subalterno ao poder do soberano. O poder governamental subsume dentro de si as particularidades em favor do universal.

Os cidadãos eleitos tornam-se funcionários do Estado, que uma vez eleitos deixam de ser simples cidadãos individuais com interesses particulares no seio da sociedade civil e passam a ser servidores públicos, voltados para a realização dos interesses universais. Passam a posição de cidadãos do Estado, que transcendem seus interesses individuais egoístas e se comprometem com os interesses universais-estatais públicos. Esses funcionários possibilitam a ligação entre os interesses particulares da sociedade civil e o Estado, funcionando como um elo ativo entre tais partes. Delegar funções e aceitar os eleitos é atributo da soberania. Em última instância, é o ato soberano que liga o indivíduo ao Estado.

Para Hegel, os funcionários do Estado sacrificam seus interesses particulares em prol do universal e se satisfazem com esse bem maior produzido. A satisfação é produto do dever cumprido. É justamente essa relação entre o particular e o universal que garante a estabilidade interna do Estado. Incorporados ao poder do Estado, esses funcionários estão protegidos contra as paixões privadas das famílias, corporações e indivíduos da sociedade civil. Os funcionários do Estado combatem os interesses particulares das esferas particulares, fazendo valer contra eles os interesses universais.

De acordo com Hegel, o que garante a idoneidade dos funcionários é, por um lado, o poder superior do Estado, a soberania e, por outro lado, a pressão social exercida pelos governados das esferas sociais que compõem a sociedade civil e as corporações. Também o tamanho do Estado, sua amplitude e complexidade, deveriam assegurar a imparcialidade das decisões e a justiça operada por meio desse estamento médio e intermediário entre o Estado e a sociedade civil. De acordo com Hegel: "No estamento médio, ao qual pertencem os funcionários estatais residem a consciência do

Estado e a cultura mais eminente. Por isso, ele constituído pilar fundamental do Estado em relação a retidão e a inteligência. (...)" (HEGEL, apud Marx, p. 63). Para Marx, essa compreensão de Hegel não tem nada de filosófica, contém apenas uma forma de legitimação do Estado prussiano. Uma vez que o monarca é a incorporação do saber absoluto, seus delegados são a consciência do Estado portadores da cultura mais eminente, o Estado, a coroa e a burocracia estatal se tornam inquestionáveis.

Esse estamento intermediário, para Marx, é uma burocracia estatal (ministros, deputados, governadores, prefeitos, corriqueiramente oriundos da aristocracia ou classes dominantes). Marx aponta que em Hegel a burocracia é o elo entre o Estado e a sociedade civil, porque para Hegel, Estado e sociedade civil são instâncias separadas. (p. 64). A sociedade civil só é portadora dos interesses particulares, egoístas, apenas o Estado e suas estruturas superiores é que portam o universal. As corporações, famílias e sociedade civil são egoístas, em contrapartida, a burocracia é parte do universal. Mas, Marx aponta que a burocracia é a burocracia a serviço do Estado, são os funcionários do Monarca contra os interesses das corporações e a sociedade civil.

Para a sociedade civil, a burocracia é o formalismo do Estado. Esta mediação formal com o estamento superior do Estado é uma representação do poder sobre o Estado não-político. A própria burocracia impõe-se como uma corporação do Estado, um anexo dele que atua contra os interesses da sociedade civil em favor do Estado, contra as corporações e sociedade civil. (p. 65). Os burocratas são os teólogos do espírito estatal. São os protestantes ativos do Estado burguês.

A burocracia se considera como a via concreta de realização do Estado. Ela tende a considerar-se como o fim último do Estado. Está organizada de forma hierárquica, entre o alto e o baixo estrato. Os círculos superiores dessa hierarquia conhecem a universalidade, os inferiores detêm os conhecimentos particulares aplicáveis concretamente. Ambos os círculos dessa hierarquia se julgam imprescindíveis e assim se enganam mutuamente.

Visto que a burocracia é, segundo a sua *essência*, o "Estado como formalismo", então ela o é também, segundo a sua *finalidade*. A finalidade real do Estado aparece à burocracia, portanto, como finalidade *contra* o Estado. O espírito da burocracia é o "espírito formal do Estado". Por isso ela transforma o "espírito formal do Estado, ou a *real* falta de Espírito do Estado, em imperativo categórico. A burocracia se considera o fim último do Estado. Como a burocracia faz de seus fins "formais" o seu conteúdo, ela entra em conflito, por toda parte, com seus fins "reais". Ela é forçada, por conseguinte, a fazer passar o formal pelo conteúdo e o conteúdo pelo formal. Os fins do Estado se transmutam em fins da repartição e os fins da repartição se transformam em fins do Estado. A burocracia é o círculo do qual ninguém pode escapar. Sua hierarquia é uma *hierarquia do saber*. A cúpula confia nos círculos inferiores o conhecimento do particular, os círculos inferiores confiam à cúpula o conhecimento do universal, e assim, eles se enganam reciprocamente. (p. 66).

Para a burocracia, o espírito público do próprio Estado, que expõem seus meandros, é uma ameaça constante aos segredos burocráticos e a própria estabilidade do corpo burocrático. É o segredo de sua lógica interna que os tornam imprescindíveis. O burocrata, como indivíduo, tem como fim particular, privado, a busca pela ascensão na hierarquia da burocracia estatal, dos baixos aos altos círculos que a compõem.

O espírito universal da burocracia é o *segredo*, o mistério; guardado em seu interior por meio da hierarquia, em relação ao exterior, como corporação fechada. Por isso o espírito público do Estado, assim como a disposição política aparecem para a burocracia como uma *traição* se seu mistério. A autoridade é, portanto, o princípio de seu saber e o culto à autoridade é sua *disposição*. No seu interior, porém, o *espiritualismo* se torna um *materialismo* crasso, o materialismo da obediência passiva, da fé na autoridade, do *mecanismo* de uma atividade formal, fixa, de princípios, idéias e tradições fixos. Quanto ao burocrata tomado individualmente, o fim do Estado se torna o seu fim privado, *uma corrida por postos mais altos*, um *carreirismo*. Primeiramente ele considera a vida real como uma vida *material*, já que o *espírito desta vida tem sua existência separada para si* na burocracia. A burocracia deve, assim, tornar a vida tão material quanto possível. (...). (p. 66).

Para Hegel, quatro elementos criam a identidade entre a sociedade civil, o Estado e sua burocracia: a) a possibilidade que todos possuem de serem eleitos para cargos do Estado. b) As eleições. c) Remuneração estatal e d) Possibilidade de ascensão na hierarquia burocrática.

Para Marx, as eleições para os cargos do Estado, constituem, na verdade, uma forma de reafirmação da estruturação hierárquica e de redução dos atritos entre as diferentes esferas que sustentam o Estado: "É desnecessário ressaltar que a solução desta oposição por meio de *eleição* mista é uma mera forma de *acomodação*, uma transação, uma *confissão* do dualismo não resolvido, ela mesma um *dualismo*, uma *"mistura"*. Os interesses particulares das corporações e das comunas têm, dentro *de sua própria esfera*, um dualismo que conforma o caráter de sua *administração*". (68). Desta forma, os funcionários do Estado, o corpo de deputados, estão em suas funções para fazer valer os interesses estatais, são "delegados do poder governamental", representantes do Estado que devem fazer valer os interesses universais do Estado e não os interesses do povo. São então, representações do Estado contra a sociedade civil e as famílias:

Hegel faz intervir, no interior da sociedade civil, o "Estado ele mesmo", o "poder governamental", para a "gestão" do "interesse universal do Estado e da legalidade etc.", mediante "delegados" e, segundo ele, precisamente estes "delegados do poder governamental", os "funcionários estatais executivos", *são a verdadeira "representação no Estado"*, não "da", mas "contra" a sociedade civil". A oposição entre o Estado e a sociedade civil está, portanto, consolidada; o Estado não reside na sociedade civil, mas fora dela; ele a toca apenas mediante seus "*delegados*", a quem é confiado a "*gestão do Estado*" no interior dessas esferas. Por meio destes "delegados" a oposição não é suprimida, mas transformada em oposição "legal", "fixa". O "Estado" é feito valer, como algo estranho e situado além do *ser* da sociedade civil, pelos deputados deste ser contra a sociedade civil. A "polícia", os "tribunais" e a "administração" não são deputados da própria sociedade civil, que neles e por meio deles administra o seu *próprio* interesse universal, mas sim delegados do Estado para administrar o Estado contra a sociedade civil. A "polícia, os "tribunais" e a "administração" não são deputados da própria sociedade civil, que neles e por meio deles administra o seu *próprio* interesse universal, mas sim delegados do Estado para administrar o Estado contra a sociedade civil. (...). (p. 68).

Em resumo, até aqui apreendemos que embora Hegel atribua importância ao processo sócio-histórico que formou o Estado monárquico, estruturado a partir da sociedade civil, das famílias e corporações, acabou por defender a primazia e autonomização do Estado frente à sociedade. Para Hegel, é o Estado monárquico, na representação do monarca e de seus delegados, que deve determinar os rumos da sociedade, legislando sobre o cotidiano das famílias e da sociedade civil-burguesa. Embora o monarca *não* administre sozinho a sociedade, abrindo espaço para representação por meio de deputados e demais representantes eleitos, a última palavra é sempre do monarca. Para Marx, o corpo de representantes constitutivos da burocracia do Estado é, na verdade, representações a serviço do Estado monárquico. Não são então representantes do povo, mas sim, representação dos interesses do Estado contra o povo. Os deputados e ministros são delegados do poder estatal contra a sociedade civil. Acrescente-se ainda que, os ministros e deputados eram corriqueiramente oriundos das classes dominantes; latifundiários, banqueiros, industriais e grandes comerciantes, atuando sempre em favor de seus próprios interesses individuais e benefícios próprios, contra os interesses do povo, da classe trabalhadora do campo e das cidades.

Referências

- CHASIN, J. Marx: estatuto ontológico e resolução metodologia. Boitempo. 2009.
- ENDERLE, R. *Ontologia e política: a formação do pensamento marxiano de 1842 a 1846*. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, UFMG, 2000.
- LOWY, M. *Teoria da revolução no jovem Marx*. 2002.
- LUKACS, J. O jovem Marx. In: *O jovem Marx e outros escritos*. Editora UFRJ. 2007.
- MARX, K. *Sobre a questão judaica*. Editora Boitempo: São Paulo, 2010.
- _____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Boitempo. 2005.

_____. *A ideologia alemã*. Boitempo. 2007.

_____. *Liberdade de imprensa*. L&PM. 2006.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Boitempo. 2004.

MOURA, A. *Marx antes do marxismo: diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro (1841)*. Acesso: <http://combateclassista.blogspot.com.br/2016/04/marx-antes-do-marxismo-diferenca-entre.html>

_____. *Marx em defesa da liberdade de imprensa (1842)*. Acesso: <http://combateclassista.blogspot.com.br/2016/04/marx-em-defesa-da-liberdade-de-imprensa.html>

HEGEL, G.W.F. *Filosofia do Direito*. Editora Unisinos. Trad. Paulo Menezes. 2010.

RIAZANOV, D. *Marx e Engels*. IPS. 2012.

SMITH, A. *A riqueza das nações*. Editora Folha de São Paulo, 2010.

Engajamento e violência no pensamento ético-político de Sartre

Amsterdan Duarte *

É coisa terrível matar
Mas matem os inclusive, além dos outros, a nós próprios
Se necessário for, pois
Sabe todo ser vivente
Que é apenas pela violência que se transforma este mundo assassino
(Bertold Brecht, *A decisão [Die Maßnahme]*, VIII).

1.

O pano de fundo de nossa análise é o tópico existencialista da inseparabilidade entre uma visão e uma transformação do mundo. Trata-se, no caso de Sartre, de uma tese – comum a textos nodais de sua obra, como *Materialismo e revolução* e *O que é a literatura?* – segundo a qual os registros da filosofia e da literatura são dotados de uma potência de desvelo-modificação da realidade. Assim, Sartre assume como resultado de suas investigações aquilo que, no espírito das *Teses sobre Feuerbach*, Marx colocava como princípio metodológico e exortação à práxis¹: para Sartre, interpretar o mundo é já, de alguma forma, modificá-lo; é movimentar-se na intimidade histórica entre pensamento e mundo graças à qual toda

* Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Mestre e Graduado em Filosofia pela mesma instituição. Endereço de e-mail do autor: amster_duarte@hotmail.com.

¹ Referimo-nos à famosa tese 11: “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 535; grifado no original).

palavra engaja². Portanto, como no marxismo o compromisso intelectual é inseparável do compromisso prático, i. e., ambos são perpassados por um engajamento, assim em Sartre um olhar, um enunciado, uma teoria devem sua constituição a uma situação, no limite, histórica, ao mesmo tempo em que participam da elaboração contínua dessa situação.

Cabe ainda, na esteira dessa aproximação, ressaltar a comunhão entre o pensamento de Sartre e o marxismo no que toca à compreensão do engajamento como sinônimo de *práxis revolucionária*, ou seja, de que no contexto histórico introduzido pela era moderna, pela Revolução Industrial e pela mundialização do capitalismo, a ideia de liberdade humana está essencialmente vinculada a um modelo de ação que visa à superação da exploração e da alienação. Nesse contexto, segundo Sartre, o aspecto contestatório da liberdade é tão importante quanto o criativo e o engajamento encontra sua verdade na revolução. Cada indivíduo é concebível, não como um elemento passivo, continuador imerso no tecido social e cuja fragilidade é preciso preservar, mas como um eixo transformador, “superação dialética de tudo o que é simplesmente dado”³:

Recusamos confundir o homem alienado com uma coisa e a alienação com as leis físicas que regem os condicionamentos de exterioridade. Afirmamos a especificidade do ato humano que atravessa o meio social, conservando-lhe as determinações, e que transforma o mundo na base de condições dadas (SARTRE, 2002, p. 77).

O marxismo representará para Sartre um diálogo interminável a partir do qual ele apreende a lição suprema de apreender a existência humana em sua realidade *ontológico-histórico-prática*, ou seja, na totalidade indissolúvel do que ela é e do que ela faz: “para nós, o homem caracteriza-se, antes de tudo, pela superação de uma situação, por aquilo que consegue fazer do que foi feito dele, embora nunca se reconheça em sua

2 Cf. SARTRE, 1968, p. 73. As traduções dos textos de língua estrangeira citados são nossas.

3 SARTRE, 2002, p. 115.

objetivação”⁴. Nisso está indicado o programa da filosofia prática sartriana. Se os textos fenomenológicos dos anos 30 delineiam o programa de suas investigações teóricas, levadas a termo em *O ser e o nada* e pautadas pela compreensão ontológica da realidade humana, da mesma forma os textos dos anos 50 em diante ensaiam a compreensão histórico-prática do ser humano, projeto cujo ápice é a *Crítica da razão dialética*, de 1960⁵. O alinhamento de suas preocupações e metodologia ao marxismo – alinhamento balizado pela ideia de que o “indivíduo é condicionado pelo meio social e volta-se sobre ele para condicioná-lo”⁶ – é, para Sartre, o corolário de seu conceito de engajamento e lhe permite buscar, a partir deste, uma ressignificação da política à luz da atitude e da ideia revolucionárias.

Sirvam essas indicações prévias como um primeiro contexto para que se compreenda como marxismo e teoria revolucionária aparecem articulados à reflexão sartriana sobre o engajamento; é a partir de tal trama de ideias que emerge o tema da violência.

Sartre pensa a violência, é preciso que se diga, não abstratamente, como conduta humana geral, mas antes em função do projeto revolucionário e das lutas emancipatórias de sua época. É num ensaio de 1946 intitulado *Materialismo e revolução* que ele procura, entre outras coisas, combinar as noções de liberdade e engajamento a uma análise da atitude revolucionária e determinar, nessa relação, o lugar da violência. Sua preocupação será investigar, nesse sentido, em que medida “a atitude revolucionária exige uma teoria da violência como resposta à opressão”⁷,

4 SARTRE, 2002, p. 77. Cf. GRESPLAN (2006) para uma discussão comparativa sobre similitudes e divergências de método entre Sartre e Marx.

5 O período que vai do final de 1945 a 1952 é de extrema influência política na formulação do método e do arcabouço teórico sartriano do pós-guerra. Cristina Diniz Mendonça capta muito bem a importância desses anos para a guinada política da filosofia de Sartre em *Le thème de la révolution dans la pensée de Sartre*, texto de grande importância para as análises sobre o tema do engajamento revolucionário aqui desenvolvidas. A autora identifica nas experiências da França ocupada e da Resistência ao regime nazista a matéria-prima a partir do qual Sartre tece suas ideias políticas. Cf. CREMA, 1990, p. 22: “O pensamento sartriano, seu ideal do concreto e da totalidade, sua apologia da Revolução, poderia ser considerado, assim, o resultado teórico de um momento histórico privilegiado onde era possível apreender o social como um todo. Em suma, é no solo histórico da França da Ocupação, da Resistência e da Liberação que a filosofia de Sartre se encontra enraizada”.

6 SARTRE, 2002, pp. 63-64.

7 SARTRE, 1969, p. 217.

sempre orientada por uma concepção do ser humano como aquele que deve fazer-se e que, para tanto, precisa simultaneamente compreender e transformar sua situação⁸. Será sob o prisma da indistinção entre existência e transformação do mundo que Sartre elaborará uma importante, embora controversa, teoria ética da violência tendo por núcleo as ideias de que, *em algumas circunstâncias, ação e violência são sinônimos* e de que, pelo menos *no jogo de forças contemporâneo, o engajamento revolucionário é necessariamente violento*. Uma passagem de *O que é a literatura?* (de 1947) parece já esboçar essa tese:

Reconheço que a violência, seja lá como ela se manifeste, é um fracasso. Mas trata-se de um fracasso inevitável, posto que vivemos num universo de violência; e se é verdade que o recurso à violência contra a violência corre o risco de perpetuá-la, é verdade também que esse é o único meio de fazê-la cessar (SARTRE, 1968, p. 309).

A violência é um “fracasso inevitável” porque é aqui pensada sob o prisma de uma circunstância-mestra que é a opressão. Interessa particularmente a Sartre explicitar esse nexos concreto pelo qual ação e violência coincidem. Pois nesse sentido analisar a violência é analisar a liberdade em situação, articular as circunstâncias que forcem a indistinção ética e política entre existência e resistência.

2.

Partindo da fundamentação de uma *filosofia da revolução* que se encontraria expressa no marxismo, Sartre empenha-se em delinear os principais elementos do *engajamento revolucionário*. Isso supõe, por um lado, uma ideia da história como sendo mais do que um simples contexto para os projetos humanos; como sendo, na verdade, o próprio modo pelo qual esses projetos vêm a ser humanos. Supõe igualmente uma forte

⁸ “Numa palavra, precisamos de uma teoria filosófica que mostre que a realidade do homem é ação e que a ação sobre o universo não difere da compreensão deste universo tal qual ele é; dito de outra forma, a ação é desvelamento da realidade e *ao mesmo tempo* modificação dessa realidade” (SARTRE, 1969, p. 184; grifos de Sartre).

correspondência dialética entre sujeito e ação, e, ainda, entre a ação e suas circunstâncias, graças à qual Sartre pode atribuir a cada situação um engajamento que a conserva ou transcende. Somente através da adequação ou inadequação, política mais do que lógica, entre esses termos (sujeito, ação, circunstâncias) se pode dizer se está em jogo um engajamento pela liberdade ou pela alienação. É a partir, então, da referência às circunstâncias, aos dados objetivos de minha situação, ou ao que Sartre prefere chamar de “conjunto histórico” que a liberdade pode ser politicamente organizada e o engajamento avaliado, em seus fins como em seus meios:

O conjunto histórico decide a cada momento sobre nosso poder, ele prescreve seus limites ao nosso campo de ação e ao nosso futuro *real*; ele condiciona nossa atitude face ao possível e ao impossível, ao real e ao imaginário, ao ser e ao dever-ser, ao tempo e ao espaço; a partir daí, nós decidimos, por nossa vez, sobre nossas relações com os outros, isto é, sobre o sentido de nossa vida e o valor de nossa morte: é neste quadro que aparece enfim nosso *Eu*, isto é, uma relação prática e variável entre aqui e ali, agora e sempre, outrora e amanhã, isto aqui e o universo (SARTRE, 1975, p. 184; grifos do autor).

É em *Os comunistas e a paz*, escrito ao longo de 1952-1954, que ganham corpo, de forma mais precisa e num escopo de investigação política, as análises sartrianas sobre o condicionamento histórico do engajamento e, sobretudo, dos engajados. No que diz respeito a estes últimos, há que se fazer, segundo Sartre, uma importante distinção derivada, no fundo, da teoria marxiana da luta de classes moderna: os projetos e modelos de ação política na sociedade do século XX remetem à oposição fundamental entre burguesia e proletariado. O sentido tanto da política como do engajamento varia, assim, conforme a classe em questão. Para a burguesia, detentora do poder tanto na ordem material quando na cultural, a política é um momento de justificação, ela ocupa em seu universo um lugar secundário. Para o proletariado, no entanto, a política é a estratégia, por excelência, da contestação e da resistência, o instrumento maior pelo qual seu papel histórico é desempenhado. Essa diferença concerne também à maneira como as liberdades individuais se articulam coletivamente:

Mas para o operário a política não pode ser uma atividade de luxo: é sua única defesa e o único meio de que dispõe para se integrar a uma comunidade. O burguês está primeiramente integrado, a solidão é para ele um coquetismo; o operário está de início só, a política é para ele uma necessidade. O primeiro é um homem que apoia um partido para exercer seu direito de cidadão, o segundo um ‘sub-homem’ que entrará num partido para se tornar um homem [...] Para o burguês, fora da política está tudo; para o operário fora dela não há nada (SARTRE, 1975, pp. 241-242).

Trata-se da oposição, no seio da luta de classes, entre política formal⁹ e práxis política. Ao passo que a primeira visa à manutenção do estado de coisas e sanciona as contradições sociais que perpetuam a alienação, a exploração e a dominação político-econômicas – e o faz, inclusive, escorada nos aparatos jurídicos e morais burgueses¹⁰ – a segunda organiza o engajamento revolucionário e permite a cada trabalhador integrar-se num projeto comum. Não nos deve causar estranheza, então, que esta última opção seja a privilegiada pela reflexão sartriana. De fato, a situação e o engajamento proletários (ou revolucionários – neste ponto Sartre toma as duas coisas por sinônimos) são privilegiados porque são os únicos que, na perspectiva de Sartre, assumem a liberdade como valor conforme a uma práxis democrática¹¹.

Desse ponto de vista, a questão passa a ser como o engajamento revolucionário pode expressar-se coletivamente e alcançar um real efeito histórico. Como avaliar o alcance de uma organização sintética da liberdade? Sintética no sentido de que ela deve sintetizar ou reunir vários projetos de ação individuais numa iniciativa coletiva; sintética, também, no sentido de dever expressar a superação de uma experiência comum da alienação rumo a uma experiência comum da liberdade.

9 Ou política como “atividade meramente formal”, semelhante ao “princípio de identidade” que “permite a cada um ser o que é e ter o que tem” (SARTRE, 1975, p. 241).

10 “As liberdades democráticas sancionam a massificação e dão ao operário um *estatuto de massa* jurídico. O isolamento de fato torna-se solidão de direito” (SARTRE, 1975, p. 245; o grifo é de Sartre).

11 Sobre a questão da democracia no pensamento político sartriano, sua diferenciação entre a democracia formal burguesa e a democracia enquanto alvo dos projetos revolucionários, ver: KOWALSKA (2005).

Mas a chave de leitura para *Os comunistas e a paz* que queremos destacar aqui é o tema da violência. Grande parte das críticas direcionadas ao comunismo novecentista focalizava seu recurso à (ou pelo menos sua autorização da) violência, vendo nisso uma estratégia que o deslegitimaria perante sua própria causa de uma realização universal do humanismo. Sartre insistirá que violência e humanismo não são mutuamente excluídos¹², e vai mais longe: *o autêntico humanismo*, diferente daquele constantemente parafraseado nos discursos abstratos do idealismo burguês, o humanismo que só pode ser atingido através do processo revolucionário e que coincide com a emancipação universal, esse humanismo *passa necessariamente pelo emprego político da violência*, nos mais diversos níveis, e em caráter estrutural, não apenas excepcional. “Pois o proletariado”, afirma Sartre, “é o responsável jurídico por um direito histórico que não existe ainda e que talvez nunca venha a existir; considerado do ponto de vista de uma sociedade futura que nascerá graças aos seus esforços, sua violência é um humanismo positivo”¹³. E continua: “de fato, humanismo e violência são os dois aspectos indissolúveis de seu [do proletariado] esforço em ultrapassar a condição de oprimido”¹⁴. Trata-se de conceber a violência como método de ação legítimo em circunstâncias específicas, à medida que se tenha por fim a afirmação concreta e universal da liberdade.

Em nível ontológico, a violência revolucionária pode ser compreendida (e justificada) como transfiguração prática da transcendência própria ao ser humano, o que equivaleria a dizer que ela é absolutamente imanente à conduta do engajamento (não é possível engajar-se, i. e., superar o dado, sem fazer violência ao dado e a tudo quanto insiste em conservá-lo). Como eixo estratégico da ação política, ela se justifica através de vários aspectos

12 Ver, em chave muito próxima de compreensão desse dilema entre violência e humanismo, MERLEAU-PONTY (1947).

13 SARTRE, 1975, p. 150.

14 SARTRE, 1975, pp. 150-151. “Não um meio de alcançar o humanismo. Nem mesmo uma condição necessária. É esse humanismo mesmo, na medida em que ele se afirma contra a ‘Reificação’” (SARTRE, 1975, pp. 150-151). Ver, sobre a ideia de humanismo na filosofia política de Sartre, BUTTERFIELD (2012).

que permeiam a luta de classes: a ideia de missão histórica do proletariado, missão cujo termo não pode ser atingido senão pela transformação radical das relações de produção; a insuficiência do aparelho jurídico-ideológico para dar conta de uma realidade e de uma demanda prática não burguesas; as forças sistêmicas de opressão que não podem ser enfrentadas senão por uma frente ampla e diversificada de resistência (por vezes armada); por fim, o fato, já evidenciado por Sartre alhures, de que nas situações de resistência ou revolução, a violência é, na verdade, contra-violência¹⁵.

3.

A assunção da positividade da violência revolucionária é um movimento central no pensamento ético-político sartriano que complica, sim, mas também enriquece em muito o debate sobre uma possível conciliação entre práxis revolucionária e moralidade. Esse debate é retomado com toda força em *O diabo e o bom deus*, peça de 1951 na qual Sartre propõe dramatizar a ideia de que a moralidade não preexiste à violência, não a exclui e, na verdade, a pressupõe, além de ilustrar o fracasso de qualquer ortodoxia moral face à contingência e às estruturas de poder da ordem material. Aqui o registro teatral fornece, pelo resgate imagético das revoltas camponesas alemãs do século XVI¹⁶, a consequência prática da perseguição de valores morais absolutos, sejam aqueles vinculados à ideia de Bem (deus), sejam aqueles cujas coordenadas são a dominação, a destruição cega, o mal absoluto (diabo). A essa atitude metafísica que vai do ideal ao concreto Sartre contrapõe a necessidade, para o pensamento ético-político, de levar em conta (1) a historicidade e o caráter dialético da moral, ou seja, a constituição de certo, errado, bom e mau de acordo com

¹⁵ SARTRE. 1968, p. 309.

¹⁶ A referência histórica de *O diabo e o bom deus* é a *Deutsche Bauernkrieg*, um levante massivo que se espalhou rapidamente pelo território alemão entre 1524 e 1526 e que propunha um combate radical contra o sistema feudal em toda sua matriz militar, política e religiosa. É o movimento no qual se destaca Thomas Müntzer, teólogo protestante que se tornou um dissidente da doutrina luterana ao se posicionar integralmente a favor dos camponeses e legitimar sua revolta. Cf. HILGERT (2017, pp. 243-247) para uma leitura das influências da figura de Müntzer sobre a elaboração teatral de Sartre.

as circunstâncias históricas e com as demandas objetivas que as lutas sociais impõem; (2) a precedência da violência sobre a moral, isto é, o condicionamento dos parâmetros morais por um quadro de conflitos, oposições políticas, violências e contra-violências que desenham o meio social e cultural.

Em meio às revoltas camponesas anticlericais e, pode-se dizer, anti-imperialistas da Alemanha medieval, Goetz é um comandante militar que deserta de suas fileiras para saquear cidades na tentativa frenética de perpetrar o mal. Convencido, após longas frustrações, de que sua empreitada é vã e de que é o bem absoluto que constitui, no plano prático, o verdadeiro desafio, Goetz metamorfoseia suas atitudes e converte-se num andarilho asceta, abdicando de todas as suas propriedades em favor dos camponeses. Mas essa generosidade converte-se na ruína de seus protegidos: os camponeses, adeptos às ideias pacifistas e resignadas do novo benfeitor, são massacrados pelos senhores feudais, desejosos, estes, da expropriação das terras e do reestabelecimento da ordem. Goetz não compreende até os últimos momentos da peça que as contrariedades, contingências e ambiguidades que ocupam a práxis não deixam lugar para ideais morais como o Bem e o Mal. Se há, por um lado, a questão das perspectivas segundo as quais bem e mal são concebidos ou experimentados, há também que se considerar que talvez as contradições morais inerentes aos meios só possam ser resolvidas, ou ao menos dialeticamente elaboradas, no plano dos fins.

Não à toa Sartre faz coincidem os fracassos de Goetz em seus engajamentos e em suas posturas em relação à própria violência: essa coincidência demonstra que a violência se perde no jogo dos ideais se não é iluminada por uma finalidade prática. O mal pelo mal, o bem pelo bem – as duas estratégias estão condenadas ao desastre desde o princípio, isso porque a violência que põe a si mesma como fim termina por consumir-se, enquanto a não-violência tende a ser suplantada pelas forças da conservação. O engajamento em torno do Bem, como do Mal, deixa tudo como está, imobiliza o potencial crítico da liberdade. Pierre Verstraeten comenta

sobre a postura original de Goetz: “ele *faz* o Mal. Entretanto, ao mesmo tempo, ele não faz mais que encarnar um destino pré-fabricado: ele realiza sua natureza maldosa; essa conquista só tem mérito na aparência, pois ela não lhe confere nada além de uma adequação ao seu ser-outro originário”¹⁷. De fato, não comprometo mais do que uma imagem quando reproduzo os valores antecipadamente constituídos. Meus valores morais só têm aí valor de aparências, pois a liberdade que sou não se encontra comprometida. Quando Goetz quer pôr sua violência a favor do Mal, não faz mais que entrar “na estatística de violências engendradas pela própria sociedade”¹⁸. A coisa não é diferente em se tratando do Bem. Em ambos os casos, o protagonista cumpre um destino “inteiramente determinado pela [sua] materialidade histórico-social”¹⁹. Goetz não conhecerá a ação, isto é, não conhecerá a práxis que supera seu meio e suas condições ao invés de a elas se submeter, até aceitar a violência como meio que conduz a um fim emancipador. Ao concordar em conduzir o esfarrapado exército camponês às últimas raias da resistência, ele pode vislumbrar a liberdade não apenas como sua realidade, mas também como fim universal a ser perseguido: “Goetz: preciso de vós. Quero ser um homem entre os homens”²⁰.

Sartre inverte a lógica comum à metafísica e à reflexão moral de que o relativo deve ser avaliado do ponto de vista do absoluto. A prioridade entre as duas categorias é invertida e a vigência do relativo passa a ser o círculo onde se inscreve o projeto revolucionário, ao passo que o absoluto é destituído de toda validade e função. Há alguma positividade, portanto, no niilismo, na perda dos referenciais, na *morte de deus*: esse movimento equivale, muito naturalmente, à morte dos absolutos e ao desvelo da pertinência do relativo ao plano ético²¹. É que para Sartre a falência do plano metafísico abre a dimensão política. Não resta aqui, como em Camus, um

17 VERSTRAETEN, 1972, p. 78.

18 VERSTRAETEN, 1972, p. 84.

19 VERSTRAETEN, 1972, p. 118.

20 SARTRE, 2005, p. 498.

21 Segundo Paul Ricœur, a peça caminha “da morte de Deus para a subjetividade à história intersubjetiva” (1996, p. 103).

princípio metafísico diretor a ser observado antes de todo engajamento (no caso deste último, trata-se do princípio de solidariedade entre os indivíduos na sua experiência comum do absurdo e da revolta). Há, no entanto, a liberdade, realidade que, mesmo do ponto de vista subjetivo, só pode ser afirmada como projeto universal.

Tanto a imagem mítico-religiosa do par deus-diabo julgando os indivíduos quanto o julgamento que os próprios indivíduos aplicam a si mesmos tomando aquele par por padrão são mistificações. O binarismo Bem-Mal é um resíduo ideológico²² que entrava a reflexão dialética sobre a moral, que deve trabalhar com a integração ou síntese prática desses dois polos. A ação que se busque orientar pelos padrões morais vigentes – no limite, o Bem ou o Mal – não será mais que uma conformação, uma adequação, mesmo quando se pretenda contestatória. Julgar ou avaliar as ações com vistas ao bem ou ao mal pré-definidos só resulta em julgamentos ideológicos baseados em fantasmagorias. A potência transformadora, criadora da ação só existe na ultrapassagem dialética da moral pela práxis, na substituição (síntese) do dilema bem *versus* mal pelo problema do fim e dos meios²³. Já na estrutura da peça essa intuição se faz presente: as transições de um ato a outro demarcando *à la Hegel* as conversões sucessivas do protagonista – afirmação, negação, supressão²⁴. Os engajamentos de Goetz se dão na mesma configuração: violência gratuita e mal absoluto (ato I), não-violência e bem absoluto (ato II), violência revolucionária e práxis real (ato III).

22 “O Bem é um mito ideológico, um nada de ser, um vínculo justificador entre os indivíduos que mal disfarça a violência na qual se baseia a hierarquia social” (VERSTRAETEN, 1972, p. 84).

23 Cf. SARTRE, 1988, p. 177: “Um passo mais e todos os fantasmas que o sufocam vão se esvanecer; ele reconhecerá talvez que foi mistificado desde o início; este labirinto do Bem e do Mal onde ele se instalou, ele se dará conta de que foram as pessoas honestas que o construíram, no dia em que, por medo antecipado, cindiram ao meio a liberdade. O Ser, o Não-ser, o Não-ser do Ser, o Ser do Não-ser, O Soberano Bem, o Mal Soberano; ele não verá aí mais do que reflexos que as duas metades dirigem uma à outra. Basta-lhe reconectar essas metades e a liberdade se restabelecerá em sua dignidade primeira [...] Ou a moral é um conto da carochinha ou é a totalidade concreta que realiza a síntese do Bem e do Mal”.

24 Sobre o diálogo crítico de Sartre com a dialética hegeliana, ver VERSTRAETEN (1995).

No mais, não é difícil perceber que o percurso de Goetz é marcadamente representativo do engajamento sartriano²⁵. Goetz progride do engajamento pelo absoluto ao engajamento no relativo: seja quando toma partido pelo mal absoluto, ou pelo bem absoluto, ele nada alcança senão uma destruição inútil, amoral e sem sentido. Sua sublimação na última cena, sua escolha da ação e do “reino dos homens”²⁶ é o abandono do Bem e do Mal (de deus e do diabo) e a escolha do humano. Ele compreende que a ação é o plano do relativo, do contingente, do circunstancial²⁷. Compreende, além disso, que não são os valores morais que prescrevem limites à violência no processo de transformação do real; que, pelo contrário, a violência política define seus próprios limites e projeta valores a partir das peculiaridades internas à sua dinâmica²⁸.

4.

Com isso esperamos mostrar que a problemática da violência, apesar de não constituir um tópico, por assim dizer, de primeira ordem no projeto filosófico de Sartre – pois ela orbita a questão central do engajamento –, está longe de ser visualizada como uma negação, um contraponto ou mesmo um instrumento de provação para a ética sartriana. Assim como o engajamento político dá a tessitura da liberdade, a violência funciona como seu *habitat*. Claro que não se trata de fazer uma apologia do terror. Claro

25 Além disso, da mesma forma que a trilogia dos *Caminhos da liberdade* encarna o projeto sartriano de *literatura das grandes circunstâncias*, *O Diabo e o bom Deus* ilustra a concepção de um *teatro de situações*. Sartre explica essa ideia: “Se é verdade que o homem é livre num situação dada e que ele escolhe a si próprio na e através da situação, então é preciso mostrar no teatro situações simples e humanas e liberdades que se escolhem nessas situações [...] E como só há teatro quando se realiza a unidade de todos os espectadores, é preciso encontrar situações gerais ao ponto de serem comuns a todos” (SARTRE, 1973, p. 20).

26 SARTRE, 2005, p. 501.

27 “Assim nasce um dialético, isto é, um *leader* revolucionário: ao assumir a guerra e a violência, Goetz condena à morte vinte e cinco mil camponeses; se ele os abandonasse à repressão dos senhores feudais, seriam cem mil mortos” (VERSTRAETEN, 1972, p. 117).

28 “Esta é a nossa situação: a de uma luta maniqueísta no cerne da qual a ‘ética’ não pode ser nada mais que uma arma de combate nas mãos dos mais fortes ou uma ideologia da justificação [...] Nessa luta, não há, sem má-fé, outra escolha possível a não ser a própria luta conforme prioridades práticas e com plena consciência de que uma verdadeira ética não passa de um horizonte por enquanto inacessível. É somente a partir dessa luta que, a longo prazo, a ‘síntese’ ética deve emergir” (SIMONT, 1995, pp. 194-195).

que a elaboração intelectual, o diálogo, a construção das relações são indispensáveis. Mas, na reflexão sartriana, é ainda pelo impacto bruto e violento do e sobre o concreto que o significado ontológico e histórico da existência humana adquire uma enunciação – fragmentada, provisória, incompleta, sim, mas irrecusável.

Para Sartre, sob a óptica da práxis revolucionária, a violência desempenha uma função eminentemente positiva. Ela é, no fundo, a única mediação entre uma situação atual em que a liberdade se vê alienada e um estado de coisas futuro onde a subjetividade recupera no horizonte objetivo as próprias possibilidades. Além dessa dimensão transformadora e emancipadora da violência, Sartre reitera várias vezes sua legitimidade nos contextos em que ela é o único instrumento de resistência disponível a uma coletividade oprimida²⁹. Se há, portanto, algum elemento sólido e fixo na ética sartriana, trata-se da crítica às proposições de princípios políticos e às formulações de uma moral que excluem deliberadamente a violência como projeto válido de ação, e que por isso têm como resultado ficar muito aquém da política e muito aquém da moral, como procura demonstrar esta passagem de *O diabo e o bom deus*:

Karl: E o que fareis, boa gente, se estourar a guerra?

Um camponês: Rezaremos.

Karl: Ah! Suponho que não sois obrigados a tomar partido.

O instrutor: Nisto, não!

Todos os camponeses: Não!, Não!, Não!

Karl: Não será uma guerra santa a dos escravos que querem se tornar homens?

O instrutor: Todas as guerras são ímpias, nós permaneceremos os guardiões do amor e os mártires da paz.

Karl: Os senhores pilham, estupram, matam vossos irmãos à vossa porta e ainda assim não os odiais?

Um camponês: Nós lamentamos por eles que são malvados.

29 O prefácio a *Os condenados da terra* de Frantz Fanon, sua visita aos líderes do grupo radical alemão Baader-Meinhof, sua defesa/justificação do atentado cometido pelo grupo pró-palestino contra atletas israelenses em 1972, sua alocação de solidariedade aos militantes perseguidos pela ditadura militar no Brasil em 1970 são alguns desses momentos, não pouco frequentes, em que Sartre prefere, contra todo apriorismo moral, se colocar ao lado dos que têm a violência (armada) como única e derradeira opção.

Todos os camponeses: Nós os lamentamos.

Karl: Se eles são malvados, não é justo que suas vítimas se revoltem?

O instrutor: A violência é injusta venha ela de onde vier.

Karl: Se condenais as violências de vossos irmãos, aprovais então a violência dos barões?

O instrutor: Mas é claro que não.

Karl: Deve ser, já que não quereis que elas cessem.

O instrutor: Queremos que elas cessem pela vontade dos próprios barões.

Karl: E quem lhes inculcará essa vontade?

O instrutor: Nós.

Todos os camponeses: Nós!, Nós!

Karl: E até lá, o que devem fazer os camponeses?

O instrutor: Submeter-se, esperar e rezar (SARTRE, 2005, p. 465).

A violência dá o tom, no pensamento sartriano, dessa ética difusa que nunca vem à palavra através de valores transcendentais, mas somente no corpo de uma análise cuja gramática é dada pelas circunstâncias e pelos sujeitos concretos. No final das contas, é como se a violência só pudesse ser julgada por aqueles que a vivem, seja fazendo-a, seja sofrendo-a. Quem, no entanto, possui uma plena apreciação das circunstâncias presentes? Quem será capaz de seguir o fio de Ariadne das causalidades ocultas, sorrateiras, transversais e esquecidas? Quem, afinal, garante que o tempo ou a política não ressignificarão, de forma completamente nova, os acontecimentos que foram e que são? Aparentemente, não há qualquer certeza de que os carrascos serão sempre os carrascos e as vítimas serão sempre as vítimas. O estatuto da violência é uma das vias pelas quais se constata que uma verdade última do ser, do humano, ou mesmo da história é, no fundo, impossível.

Referências

BUTTERFIELD, Elizabeth. **Sartre and posthumanist humanism**. Berna: Peter Lang, 2012.

CREMA, Cristina Diniz Mendonça. Le thème de la révolution dans la pensée de Sartre. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 13, pp. 21-40, 1990.

GRESPLAN, Jorge. Sartre, Marx e o Marxismo. **Dois pontos**, Curitiba, São Carlos, v. 3, n. 2, pp. 159-171, out., 2006.

HILGERT, Luiza Helena. **Ontologia e moral na obra ficcional de Sartre**. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

KOWALSKA, Malgorzata. La démocratie selon Sartre et la conjoncture idéologique actuelle. **Les temps modernes**, Paris, n. 632-633-634, pp. 415-424, abr., 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Teses sobre Feeuerbach. In: _____. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélío Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Humanisme et terreur**: essai sur le problème communiste. Paris: Éditions Gallimard, 1947.

RICCEUR, Paul. O diabo e o bom deus (1951). In: _____. **Leituras 2**: a região dos filósofos. Trad. Marcelo Perine e Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SARTRE, Jean-Paul. Les communistes et la paix. In: _____. **Situations, VI**. Paris: Éditions Gallimard, 1975.

_____. Le Diable et le bon Dieu. In: _____. **Théâtre complet**. Paris: Éditions Gallimard, 2005.

_____. Matérialisme et révolution. In: _____. **Situations, III**. Paris: Éditions Gallimard, 1969.

_____. Pour un théâtre de situations. In: _____. **Un théâtre de situations**. Paris: Éditions Gallimard, 1973.

_____. Qu'est-ce que la littérature?. In: _____. **Situations, II**. Paris: Éditions Gallimard, 1968.

_____. Questão de método. In: _____. **Crítica da razão dialéctica**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: DP&A Editora, 2002.

_____. **Saint Genet, comédien et martyr.** Paris: Gallimard, 1988.

SIMONT, Juliette. Sartrean ethics. In: HOWELLS, Christina (ed.). **The Cambridge companion to Sartre.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

VERSTRAETEN, Pierre. Hegel and Sartre. In: HOWELLS, Christina (ed.). **The Cambridge companion to Sartre.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

_____. **Violence et éthique:** esquisse d'une critique de la morale dialectique à partir du théâtre politique de Sartre. Paris: Éditions Gallimard: 1972.

Lukács:
o lugar da dialética e da filosofia no contexto da
“falsa e autêntica ontologia de Hegel”

*Antonio Marcondes dos Santos Pereira*¹

A influência hegeliana de Lukács no tocante a dialética² representa uma questão decisiva na fundamentação da categoria da totalidade em *História e consciência de classe*. A totalidade que se constitui na unidade mutuamente determinada entre as *partes* e o *todo* configura um princípio metodológico central da dialética marxista. As razões de justificação da importância da dialética hegeliana na obra de Lukács estão ancoradas nos seguintes fundamentos, de acordo com Mészáros:

¹ Graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/Campus FECLESC-Quixadá). Mestre em Educação pela UECE. Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) na linha: Filosofia e Sociologia da Educação (FILOS), professor substituto do curso de Pedagogia da UECE, membro do Grupo de Estudos Marxistas da UFC (GEM) e do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana GPOSSHE (UECE).

² Conforme Mészáros: “Os problemas da dialética ocupam um lugar central no pensamento de Lukács. Duas de suas maiores obras filosóficas deixam claro já no título: *Geschichte und Klassenbewusstsein (História e consciência de classe)* tem como subtítulo *Studien über marxistische Dialektik* (Estudos sobre dialética marxista), e *Der Junge Hegel* (O jovem Hegel) tem como subtítulo *Über die Beziehungen Von Dialektik und Ökonomie* (Sobre as relações entre dialética e economia). De maneira semelhante, um de seus principais ensaios filosóficos se intitula “Moses Hess und die Probleme der idealistischen Dialektik” (Moses Hess e os problemas da dialética idealista). Mas a preocupação de Lukács com os problemas da dialética vai muito além dessas obras, dada a importância que têm. Assim, sua obra *Über die Besonderheit als Kategorie der Ästhetik* (Sobre a particularidade como categoria da estética) investiga, em suas articulações mais amplas, uma categoria central da dialética; *Die Zerstörung der Vernunft* (A destruição da razão) explora sistematicamente os contrastes entre “irracionalismo” – em sua versão alemã, mais desenvolvida – e “racionalidade dialética”; *Die Eigenart des Ästhetischen* (A peculiaridade do estético), a monumental *Estética* de Lukács, contém diversos capítulos nos quais predomina a discussão de algumas questões centrais de uma dialética materialista; e sua última grande obra sistemática, *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins* (Para uma ontologia do ser social), de acordo com suas próprias explicações, concentra-se nos problemas da dialética. (Na verdade, esta última é a primeira tentativa de produzir uma ontologia dialética marxista sistemática)” (MÉSZÁROS, 2013, p. 29, itálico no original).

- 1) Predomínio do “marxismo vulgar” no movimento organizado da classe trabalhadora; ataques dogmáticos à dialética e glorificações do materialismo mecanicista e prosaico em uma variedade de versões; tendências ideológicas e político-organizacionais que expressam o mesmo dogmatismo mecanicista. (A defesa rigorosa que Lukács faz de Hegel deve ser entendida nessa conexão: como uma defesa da validade metodológica universal da abordagem dialética).
- 2) É atribuído um papel central aos problemas da dialética no “legado intelectual” de Marx – as tarefas que ele mesmo formulou no campo da teoria, mas jamais conseguiu realizar, ou seja, a elaboração sistemática dos princípios do marxismo na história, lógica, estética, ontologia, epistemologia, ética etc. (por exemplo, a questão de suma importância – a relação entre “sistema” e “história” – é um problema da dialética *par excellence*.) Lukács, percebendo suas tarefas a esse respeito, teve de retomar repetidas vezes aos problemas da dialética (MÉSZÁROS, 2013, p. 30, aspas e itálico no original).

Segundo Mézàros (2013), a concepção de dialética em Lukács, assume uma decisiva influência da dialética hegeliana, no sentido de enriquecer e avançar na validade da dialética como um método universal de abordagem da realidade, notadamente, de caracterização materialista, no sentido do marxismo. Assim, é preciso levar em conta que Lukács se apropria criticamente da dialética hegeliana para, subsequentemente, superá-la conservando seus fundamentos mais essenciais, tais como: a *contradição*, a *processualidade*, a *historicidade*, a *unidade*, a *particularidade*, a *singularidade*, a *universalidade* e a *totalidade* dentre outros. Esses aspectos constitutivos da dialética hegeliana serão redimensionados por Lukács numa direção especificamente materialista; ontológica e histórico-sistemática.

Uma questão fundamental destacada por Lukács, no que diz respeito à filosofia de Hegel, é que ela está circunscrita numa dupla delimitação constitutiva: o “domínio” e a “prioridade ontológica da razão”, no contexto de um mundo influenciado pela Revolução Francesa. Com efeito, essa revolução confrontara o continente europeu com o problema da expansão da sociedade burguesa em sua “contraditoriedade imanente”, numa nova

realidade histórico-social, em virtude da qual, o movimento da ilustração, inevitavelmente, erraria de imediato. Sendo assim, afirma Lukács (2012, p. 182): “A reação mais simples e direta a esse estado de coisas foi negar à razão toda relevância ontológica”. A prioridade ontológica da razão, nesse sentido, constitui um aspecto fundamental da dialética hegeliana para se pensar os processos contraditórios do presente, mas a “*irratio*, que o romantismo propõe como substituto, denuncia a contraditoriedade da situação mundial do presente e busca um caminho olhando para trás, para o passado entendido como terreno de uma harmonia supostamente verdadeira [...]” (Idem, p. 182, itálico no original).

Muitos pensadores utópicos que almejam uma “imagem histórico-social do mundo” compreendem que só o presente do período pós-revolucionário, em sua contraditoriedade intrínseca é que representa o ponto de partida, para “indicar como real a perspectiva de sua superação no futuro”. Hegel, ao contrário, tem uma posição particular entre esses dois polos, que consiste em demonstrar filosoficamente “que o próprio presente é um reino da razão, o que forçosamente eleva a contradição à condição de categoria ontológica e lógico-gnosiológica central” (LUKÁCS, 2012, p. 182). O presente para Hegel, portanto, constitui o momento de realização da razão, no sentido de que ele expressa a processualidade dos acontecimentos em seu devir ininterrupto.

Para Lukács, dessa maneira:

Hegel não é de modo algum o primeiro dialético consciente entre os grandes filósofos. Mas é o primeiro – após Heráclito – para quem a contradição forma o princípio ontológico último, e não algo a ser de algum modo filosoficamente superado, como ainda era o caso na “intuição intelectual” de Schelling. *A contraditoriedade como fundamento da filosofia e, em combinação com isso, o presente real como realização da razão constituem, por conseguinte, os fundamentos ontológicos do pensamento hegeliano* (LUKÁCS, 2012, p. 182, aspas no original e itálico nosso).

Essa simbiose permite que *lógica* e *ontologia* floresçam em Hegel num nível de “intimidade” e de “intensidade” nunca visto antes. Contudo,

Lukács reconhece que essa unitariedade entre a *ratio* e realidade no pensamento de Hegel é uma aparência. Pois, partindo de uma consideração mais precisa, essa unitariedade esboroa-se. Lukács admite que “Para fazer com que Hegel seja hoje uma força viva e atuante no pensamento filosófico e na realidade, é preciso continuar no caminho iniciado pelos clássicos do marxismo. É preciso olhar para Hegel do mesmo modo que Marx olhou para Ricardo” (LUKÁCS, 2012, p. 183). Ou seja, se apropriar de Hegel em todos os seus fundamentos essenciais e, a partir de seu próprio método dialético, fazer avançar “o que é novo e significativo” no próprio autor. Buscando, desse modo, o que se desenvolve em meio ao “esterco das contradições”; que brota energeticamente dos “fenômenos contraditórios”.

Nesse sentido, confirma Lukács que:

Tal “esterco das contradições” apresenta-se em Hegel, em primeiro lugar, como reconhecimento da contraditoriedade do presente, como problema não só do pensamento, mas também da própria realidade, como problema primordialmente ontológico – e que transcende em muito o presente, já que é entendido como base dinâmica da inteira realidade e, enquanto fundamento dessa realidade, como base também de todo pensamento ontológico racional acerca dela (LUKÁCS, 2012, p. 183, aspas no original).

A constatação por parte de Hegel das contradições do presente como um problema do pensamento e da realidade a partir de um fundamento ontológico revela-se para Lukács como um avanço na apreensão das contraditoriedades do real, enquanto um processo dialético. Aqui se apresenta, portanto, o primeiro momento desse “esterco de contradições”, que Lukács (2012, p. 183) esclarece da seguinte forma: “[...] a dinâmica das contradições dialéticas não é um simples devir universal, como em Heráclito, nem uma sucessão de graus na apreensão do mundo pelo pensamento como em Nicolau de Cusa”, todavia, constitui a primeira tentativa de articulação entre o desenvolvimento “dialético” e a “historicidade real”. “Só isso”, afirma Lukács, “já em presta à dialética, enquanto veículo real da história, um peso ontológico que ela jamais pudera ter no passado” (Idem). Mas, o reconhecimento por parte de Lukács desse avanço da

dialética hegeliana apresenta, prontamente, mais um momento do “estertor das contradições”, qual seja:

[...] a concentração no presente enquanto reino da razão efetivamente alcançado expulsa da dialética, por um lado, todos os elementos necessariamente subjetivistas [...] e sublinha seu caráter ontológico objetivo; mas, por outro, a mesma concentração oculta em si uma fundamentação ontológica genuína tão somente enquanto ponte entre o passado e o futuro; todavia, se o presente é a realização efetiva das possibilidades internas da dialética precisamente em sua realidade e por causa de sua realização, então o processo teria de terminar [...] (LUKÁCS, 2012, p. 183).

Essas contraditoriedades “no interior da *ratio*” do sistema hegeliano são, também, aquilo que até esse ponto surgia como a força motriz ontológica da realidade para conter “o próprio movimento para frente”, guiado para o “enriquecimento interior”, com o objetivo de se transformar em mero “momento da própria autorreprodução”, diz Lukács. Assim, a compreensão do presente como uma realização da razão no processo real da história em Hegel, permite à Lukács desvelar as antinomias da filosofia iluminista e do próprio filósofo alemão. Pois, muito mais decisivo,

[...] tanto no sentido filosófico geral quanto para a tentativa de compreender a concepção de fundo de Hegel, são as ideias do Iluminismo sobre o reino da razão. A razão é aqui o princípio último do ser e do devir da natureza e da sociedade. A tarefa da filosofia é descobrir e elaborar esse princípio, a fim de que a sociedade corresponda às leis eternas e imutáveis da natureza. A coincidência prática e real entre natureza e razão, em si idênticas, torna-se assim na vida social humana uma exigência do futuro, não uma determinação ontológica do presente (LUKÁCS, 2012, p. 184-185).

O Iluminismo destaca Lukács, é uma corrente filosófica que prepara o terreno para a Revolução Francesa, enquanto a filosofia de Hegel, diferentemente, é a filosofia que dela deriva. Dessa maneira, a nova realidade produzida pela revolução é o próprio presente enquanto realização da razão; o devir que transforma em processo real a vida social humana. O Iluminismo ao conceber a natureza como onipotente, não percebeu que o

ser humano e a própria sociedade foram capazes de se destacar dela. Essa antinomia evidencia a dubiedade ontológica do conceito de natureza preconizado pelos iluministas. O grande salto do desenvolvimento científico moderno com Galileu e Newton possibilitou o entendimento de que a natureza possui uma legalidade própria, um movimento autossuficiente. Pois ela é vista em sua própria objetividade, externalidade e materialidade, dessa forma, produziu-se uma visão de mundo de base ontológica, que elimina toda e qualquer forma de especulação teleológica tradicional. Isso constituiu um compacto fundamento ontológico, ainda que a imagem da natureza se apoie de forma substancial em princípios mecanicistas.

Contudo, adverte Lukács, não é possível, ainda, decorrer diretamente dessa compreensão da natureza, uma *ontologia do ser social*. Disso resulta que o pensamento iluminista elabora uma visão idealista da sociedade e da história e não uma concepção materialista da natureza, assim: “Quando o Iluminismo, reportando-se a grandes modelos como Hobbes e Espinosa, quer impor a qualquer preço uma ontologia unitária da natureza e da sociedade [...] transforma-se subitamente num conceito de valor” (LUKÁCS, 2012, p. 185).

Mas o iluminismo empreendeu um esforço para aprimorar a construção de uma ontologia unitária da vida terrena, por isso,

[...] não se deve esquecer que, malgrado todas essas antinomias insolúveis, a filosofia do Iluminismo é um prosseguimento, um aprimoramento das tendências que, desde o Renascimento, têm como meta construir uma ontologia terrenal, para com ela suplantar a ontologia transcendente-teleológica-teológica (LUKÁCS, 2012, p. 185).

Desse entendimento resulta a ideia de que a *ontologia do ser social* só pode ser construída com base numa *ontologia da natureza*. Mas o fracasso do Iluminismo e de todas as correntes que o antecederam, está fundado no equívoco de ter concebido a “fundação da primeira sobre a segunda de modo demasiadamente unitário”, exageradamente “homogêneo e direto”, não sendo capaz de se apropriar conceitualmente do fundamento ontológico “da diferença qualitativa no interior da unidade

que se dá em última instância” (LUKÁCS, 2102, p. 186). A falta de compreensão da “diversidade na unidade” representou desse modo, uma desagregação no fundamento do conceito de natureza, o que decisivamente não abre espaço para se avançar na construção de uma *ontologia* coerente; uma ontologia de caráter materialista e histórico-concreta.

É evidente, afirma Lukács, que a rigidez unitária e dogmática do materialismo mecanicista predominante naquele contexto histórico, dificultava o entendimento dessa diferença. Nesse sentido,

[...] As importantes iniciativas de Diderot rumo a uma dialética real no interior do ser social nascem – do ponto de vista do materialismo por ele proclamado – em certa medida *per nefas*; e, quando Rousseau ilumina momentos essenciais da dialética social (sobretudo as causas e a necessidade dinâmica do processo de afastamento da natureza), abandona, de modo consciente, a ontologia materialista então vigente: a natureza, enquanto categoria central do dever-ser sócio-humanista, perde qualquer ligação com a ontologia materialista da natureza e se transforma – de modo bastante contraditório internamente, mas justamente por isso tanto mais eficaz – no centro de uma filosofia idealista da história (LUKÁCS, 2012, p. 186, *italico no original*).

De acordo com Lukács, Hegel considera o movimento iluminista na França e o idealismo alemão, como dois movimentos bastante diferentes, por razões ligadas à localização de cada cultura no contexto do desenvolvimento da história europeia. Isso é resultado do fato de que na França o Iluminismo aparece como um “princípio local objetivo”, enquanto na Alemanha ele se apresenta “na forma do subjetivo”. Aqui Lukács deixa claro que Hegel não vê o idealismo alemão como superior na esfera da dialética com relação ao materialismo francês. Nessa contraposição de perspectivas, Hegel, expõe Lukács (2012, p. 187): compreende a diversidade desses dois movimentos “e reconhece que ambos são igualmente condicionados pelas correntes nacionais da época [...] A completa novidade das perguntas e das respostas decorre da diferença de situação, uma pós-revolucionária, outra pré-revolucionária”.

É pós-revolucionária essa época (século XVIII em diante) porque o seu presente é a realização da razão no tempo; a unitariedade entre pensamento e realidade, história e natureza. Mas a ontologia hegeliana da natureza é fundamentalmente idealista, porém:

Para Hegel, a natureza, vista em termos gerais, tem a mesma objetividade não antropomórfica que tinha na grande filosofia do século XVII. Todavia, inclusive no seu íntegro ser-em-si, ela ao mesmo tempo prepara e funda sobre o plano ontológico o desenvolvimento do ser humano, da sociedade da e da história (LUKÁCS, 2012, p. 187).

E continua Lukács para justificar que Hegel,

[...] quer assim, a seu modo, projetar uma ontologia em última análise unitária para a natureza e a história, na qual a natureza constitui uma base e uma pré-história muda, não intencional, da sociedade. Assim, fazendo, ele se põe na trilha aberta pelas grandes tradições progressistas da Idade Moderna, tal como estas terminaram por se expressar no Iluminismo. *Mas vai além delas, já que para ele a natureza pode ser apenas base e pré-história; desse modo, certamente a dialética da história desenvolve-se diretamente a partir da natureza, mas apresenta categorias, conexões e legalidades qualitativamente novas [...]* (LUKÁCS, 2012, p. 187, itálico nosso).

A natureza concebida em seu duplo sentido, com referência ao “conceito de valor atribuído” pelo seu caráter modelar, é fenecida da imagem de mundo de Hegel, o que representa um significativo avanço com relação à filosofia iluminista. Esse progresso confirma Lukács, no entanto, é incontestável, porque a filosofia de Hegel tem como bússola, em sua totalidade, à *sociedade* e à *história*, referências estas muito mais vigorosas e amplas do que no Iluminismo, portanto, “o desaparecimento da ambivalência entre ser ontológico e dever-ser sócio-moral é da máxima importância para o esclarecimento dos problemas centrais” da verdadeira ontologia hegeliana (LUKÁCS, 2012, p. 188).

Compreendemos aqui que a *filosofia hegeliana* se fundamenta e se realiza conceitualmente na apreensão adequada do próprio presente histórico-real. Hegel estabelece uma crítica negativa a toda e qualquer

“espécie de prioridade do dever-ser em relação ao ser”. “Isso”, afirma Lukács (2012, p. 188, *italico nosso*) “*empresta às suas [Hegel] considerações – e não apenas às que ele faz da sociedade e da história – uma notável objetividade, que se situa acima de intenções e desejos*”. Nisso, informa Lukács, já se estabelece a “nova ontologia”, cujo objetivo maior do pensamento de Hegel é compreendê-la adequadamente, como uma posição central e total que tem a realidade como referência no seu “sistema categorial global”. Desse modo, a posição suprema e ontológica do *ser-propriadamente-assim* da realidade histórico-concreta com relação ao conjunto das demais categorias, sejam subjetivas ou objetivas, é patente. Portanto, a crítica dialética do processo do dever-ser, constitui uma frente decisiva de afirmação da ontologia contemporânea. Nesse sentido, a magnitude de Hegel para Lukács reside no fato de que o filósofo alemão, como pensador dialético profundo, por muitas vezes admoestou com grande lucidez esse “problema ontológico” e que de modo particular, tentou “captá-lo” de maneira conceitual “em todas as suas consequências”.

Conforme Lukács entende as questões fundamentais da dialética e, por conseguinte, da filosofia hegeliana, no que tange às relações do *ente-em-si*, enquanto *eticidade*, do sujeito da práxis e de sua essência pensados adequadamente no presente, não há em Hegel “um fim cabal da história”. Todavia, é consenso entre os críticos de Hegel que sua concepção da história, entende a sociedade de seu tempo, como uma conformação plena à ideia e, que com isso, seria uma impossibilidade lógica sua ultrapassagem.

Com efeito, afirma Lukács que essa posição,

[...] implica duas importantes premissas ontológicas. Primeira: a história não é feita apenas de atos imediatamente teleológicos de seres humanos e grupos de seres humanos, o que é inteiramente correto; de tais pores teleológicos nasce algo mais, e diverso, daquilo que se pretendia nos atos singulares e coletivos, o que também se constitui num conhecimento importante e de certo modo novo de Hegel; ao contrário, é o processo global enquanto tal que é chamado a realizar uma finalidade teleológica, a qual já estaria em essência realizada no presente hegeliano (LUKÁCS, 2012, p. 190).

A segunda premissa ontológica, diretamente relacionada com a primeira, de acordo com Lukács se caracteriza da seguinte forma:

[...] essa coincidência da ideia realizada e do presente histórico é metodologicamente fundada sobre uma lógica. O critério de realização da ideia no presente não se apoia sobre uma espécie de revelação, mas sobre o caráter específico da lógica hegeliana. Já no início, essa lógica é implantada ontologicamente; ou seja, não apenas as categorias lógicas singulares pretendem ser, em última análise, idênticas ao em-si real, mas também o seu edifício [*Aufbau*], a sua sequência, a sua hierarquia querem responder exatamente ao edifício ontológico da realidade (LUKÁCS, 2012, p. 190, itálico no original).

Para Lukács essa problemática geral da relação entre *lógica* e *ontologia* é uma questão de fundo do *sistema* e do *método* hegeliano. A *lógica* hegeliana³, nesse sentido, constitui um processo teórico-especulativo que para desembocar na *ideia*, produz em seus mais variados caminhos, nuances que proporcionam a dinâmica do movimento do pensamento. “Na assim chamada ‘*pequena lógica*’”, assegura Lukács (2012, p. 190, itálico no original), “Hegel leva em consideração os variados graus do caminho para a ideia (ser, essência, conceito), separa-os de acordo com sua estrutura e chega, assim, a determinar o mundo lógico-ontológico do conceito [...]”. O processo *lógico* e o *ontológico* em Hegel constituem uma identidade indissolúvel; o processo do *pensar* e o processo do *ser* formam uma só unidade. Resulta daí, afirma Lukács, que no “movimento do conceito” em Hegel *ontologia* e *lógica* adquirem uma similitude, que de acordo com Lukács é patentemente histórica.

Esse paralelismo é marcado pela “coincidência de ideia e presente” e que, “portanto, não significa para Hegel uma negação pura e simples do

³ B. Bourgeois numa extensa apresentação (na parte final do vol. I: a ciência da lógica na edição brasileira) da obra de Hegel a *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* (Edições Loyola, 2012) intitulada *A Enciclopédia das Ciências Filosóficas de Hegel*, afirma que: “O sistema hegeliano é, ao contrário, verdadeiramente um *sistema* e o sistema; porque nele a rodam das razões de conhecer e a ordem das razões de ser – o processo lógico e ontológico – são idênticos e, no seu curso, verificam a afirmação de Hegel de que pensamento e ser fazem um só. Afirmação teórica fundamental do hegelianismo – verificada na prática teórica do filósofo, que se esforçou sempre por esquecer sua própria subjetividade, que *como tal* é um obstáculo ao pensamento, imergindo no conteúdo da ‘Coisa Mesma’, para oferecer-lhe assim o elemento transparente do pensamento onde pode desenvolver-se em seu verdadeiro sentido” (BOURGEOIS, 2012, p. 375-376, itálico no original).

movimento, mas apenas sua redução e deslocamentos dentro do sistema que, por sua essência, não é mais capaz de transformações decisivas” (LUKÁCS, 2012, p. 191). Contudo, assegura Lukács, isso não impossibilita que a concepção de “fim da história” em Hegel perca seu caráter contraditório; antinômico. Trata-se aqui de compreender que o esforço de Hegel no sentido de delimitar sociológica e ontologicamente o presente, não atenua a “intensidade e a insolubilidade de tal antinomia”. Pois: “[...] no plano ontológico geral e, portanto, na ontologia da natureza, o presente em sentido estrito não pode ser mais do que um ponto de passagem transitório, ao mesmo tempo posto e superado, entre futuro e passado” (Idem).

A retificação dessa aceção do tempo, no âmbito da ciência, se dá da seguinte maneira conforme destaca Lukács:

A correção elementar dessa concepção do tempo é demonstrada, no plano científico, pelo fato de que – para compreender os fenômenos – é irretorquivelmente necessária uma mensuração temporal cada vez mais exata. Mas isso decorre simplesmente de uma concepção correta em sentido “ingênuo-realista” da essência ontológica do tempo; o ato de mensurar (não o que é mensurado) continua a ser uma categoria da consciência, que não afeta nada o em-si do tempo (LUKÁCS, 2012, p. 191, aspas no original).

Essa mensuração fica patente, assim como todo conhecimento, desde o momento em que surge no terreno do próprio *ser social* e, também quando esse processo se liga diretamente aos fenômenos peculiares correspondentes a essa esfera. Mas, afirma Lukács que “seria impossível captar a totalidade dos modos de manifestação histórico-social de um presente determinado com mensurações desse tipo”, não obstante, o próprio Hegel, com relação à *filosofia da natureza*, ter apontado “como realmente primário o complexo ‘espaço-tempo-matéria-movimento’”, além disso, Hegel percebeu que “‘a matéria é o real em espaço e tempo’, mas espaço e tempo ‘devem para nós aqui preceder como o primeiro por causa de sua abstração’, no que já está contido um pressentimento do nexos correto entre os complexos e seus elementos” (LUKÁCS apud HEGEL, 2012, p. 191). O espaço e o tempo enquanto esferas ontológicas do presente real

manifestam-se em Hegel como processos, num primeiro momento, abstratos; em contraste e em correlação com o movimento das próprias formações histórico-sociais. Nesse sentido, a forma como se manifestam em termos práticos, tanto a imediaticidade como as mediações do processo histórico-concreto dependem da “estrutura do movimento e daquilo que é movido”, ou seja, da perspectiva da ontologia do ser social o presente, pode ter em certa medida, uma relativa duração e estar submetido às “modificações essenciais” e “perceptíveis” dentro de sua estrutura imanente.

O presente, desta forma, segundo Lukács (2012, p. 192) pode, em virtude disso, “estender-se historicamente a todo um período, talvez mesmo a uma época inteira” e isso é inegável, “embora não tenhamos declarações” expressas, que Hegel concebia o presente dessa maneira. Mesmo assim, essa mudança de sentido do tempo histórico, refere-se similarmente ao *passado ao futuro no âmbito do ser social*. Os vestígios do passado e as projeções sobre o futuro no presente confere a este, uma “importância real”. Lukács nos adverte que aqui se trata de *formas de objetividade específicas do ser social*, que em última instância, estão alicerçadas ontologicamente no “decorso real do tempo”.

Contudo, isso também tem uma analogia com a natureza. As formações geológicas, por exemplo, podem ter uma história, com épocas e períodos específicos que atestam a sua processualidade concreta. Esses exemplos de Lukács, nos ajuda a compreender que os períodos e épocas determinadas, podem expressar concretamente as “mutações ou estabilidades de matéria e movimento”. Porém, o próprio Lukács esclarece o seguinte:

Mas não surge nesses casos o acento específico da atualidade. No ser social, a atualidade deriva, em termos ontológicos, do fato de que os seres humanos – diante de uma situação de estabilidade ou de uma modificação estrutural – agem de modo diverso. Desse modo, em ação de retorno, produzem efeitos reais na base de sua práxis (LUKÁCS, 2012, p. 192).

Quando, destaca Lukács, essas conexões com o tempo, como mediações imanentes de tais estruturas, são abruptamente fracionadas no

âmbito do pensamento e quando essas estruturas e os processos sócio-históricos que decorrem dessas formações são entendidos como totalmente independentes, surge então visões e conceitos modernos deformados. Mas o que configura o ponto de partida de tais conceitos, não são simplesmente, as “formações histórico-sociais do tempo objetivo”, que em si já comportam alguns elementos subjetivos, mas por uma posterior “aplicação delas à vida” particular dos indivíduos. Pois: “Se um tempo desse tipo for apresentado como o tempo ontologicamente autêntico e verdadeiro, todas as determinações objetivas do tempo resultarão evidentemente de cabeça para baixo” (LUKÁCS, 2012, p. 192).

Essas reflexões de Lukács indicam, de forma oportuna, certos aspectos filosóficos da convergência que se processa em Hegel entre a ideia efetivada e o presente ontológico. Tais aspectos filosóficos em Hegel, em particular esta convergência, é histórica e socialmente determinada e, possui como elemento constitutivo de sua base, a *contraditoriedade*, que configura o aspecto decisivo, real das “antinomias’ que aqui despertam. Tal configuração, se expressa no âmbito da historicidade concreta, que têm como referência o contexto histórico da situação alemã da época *napoleônica* e *pós-napoleônica*.

Lukács demonstra que a filosofia da história em Hegel ganha uma significação contraditória quando o filósofo idealista trata das questões do desenvolvimento histórico-social da Alemanha como uma *processualidade* em devir, o que se apresenta em si mesma como um contraste doloroso:

A filosofia da história da *Fenomenologia do espírito* traça uma linha que via dos primórdios até a Alemanha da poesia e da filosofia clássicas, de Goethe e de Hegel, passando pelo Iluminismo e pela Revolução Francesa. O capítulo que conclui o desenvolvimento histórico propriamente dito (segue-se a ele a recapitulação espiritual do todo na “interiorização [*Er-Innerung*]” descreve como a Revolução Francesa e sua superação por Napoleão são convertidas em espírito quando alcançam o solo alemão. Dessa questão brota a coincidência histórico-ideal, o devir-um, o alcançar-a-si-mesma da ideia; e ela possui não só o brilho linguístico dessa primeira grande obra, mas também o reflexo de um grande período de florescimento que aparentemente se iniciava, guiado

pelo “espírito do mundo [*Weltseele*]”, que Hegel viu em Iena montado a cavalo, e que parecia vocacionado a varrer do mapa por completo toda a miséria alemã (LUKÁCS, 2012, p. 193, aspas e itálico no original).

Essa referência de Lukács à *Fenomenologia* de Hegel traduz a interpretação crítica do fato de que nesta obra Hegel afirma em seus fundamentos filosóficos a negação do passado em face dos processos de mudança no presente provocados pela Revolução francesa. E vê na figura de Napoleão Bonaparte a realização da *Razão* no tempo; tempo de superação das mazelas alemãs. Como tal, essa interpretação filosófica do tempo, revela o “espírito do mundo”, a representação do próprio Napoleão montado a cavalo como afirmação da realização da *ideia* no presente enquanto *espírito absoluto*. Todavia, na *Lógica*, Hegel vai deixando de lado esses pensamentos, que se tornam antiquados “à medida que, na equação *ideia* = presente, Hegel teve de substituir Napoleão por Frederico Guilherme III”. Contudo, a posição conservadora de Hegel cada vez mais acentuada “fez com que sua teoria da história entrasse num doloroso contraste com a história real” (LUKÁCS, 2012, p. 193).

Ao identificar o *racional* com o *real*, ou seja, realização da *ideia* no presente da Prússia Monarquista de Frederico III, Hegel evidencia o *caráter de sua contraditoriedade interna*. Isso confirmaria, segundo Lukács, o limiar da “dissolução do hegelianismo”. Pois, no sistema filosófico hegeliano, fica difícil definir precisamente “o que está vivo” e “o que está morto”. Os aspectos “falsos” estão umbilicalmente ligados nele de forma indissociável. A convergência entre a *ideia* e o presente que fora discutido anteriormente é o que efetivamente se mostra como um problema, na filosofia de Hegel, que trás à tona a indagação sobre essa *contraditoriedade* que se apresenta entre o *sistema* e o *método*.

Sobre essa questão, Lukács se vale das teses de Engels para estabelecer uma delimitação mais precisa:

A crítica de Engels à contraditoriedade entre sistema e método indica corretamente qual é a separação que deve ser feita nesse caso. *No plano do sistema* aparece no presente uma harmonia lógico-ideal entre sociedade e Estado, de

modo que na esfera da práxis moral o dever-ser abstrato perde qualquer sentido de autenticidade, já que no presente a realidade se mostra conciliada com a ideia (LUKÁCS, 2012, p. 194, *itálico nosso*).

A *contraditoriedade* presente no *sistema* de Hegel de acordo com Lukács evidencia-se, portanto, na constatação de que a *ideia* se reconcilia; se harmoniza com a *realidade* do presente, o que em outros termos significa: a identificação da Razão com a realidade político-social da Monarquia prussiana do século XIX.

Já no *plano do método*,

[...] isto é, do ponto de vista da dialética interna dos componentes essenciais dessa harmonia, temos, ao contrário, um nó indelindável de contradições inconciliáveis. Essas contradições, porém, derivam diretamente de um dos momentos mais progressistas da filosofia hegeliana. [Pois] Hegel foi o primeiro pensador importante da passagem do século XVIII para o XIX que não apenas incorporou na própria filosofia da história os resultados da economia clássica, de Stuart e Smith até Ricardo, mas que também acolheu na própria dialética – como partes orgânicas – as objetividades e as conexões que a economia havia descoberto (LUKÁCS, 2012, p. 194).

Esta consideração de Lukács sobre os limites e os avanços da dialética hegeliana, é importante para demarcar a colaboração de Hegel no âmbito do *método*, pois, daí resulta “sua concepção mais ou menos clara da importância que têm a estrutura e a dinâmica da moderna sociedade civil enquanto fundamento do que pode ser enunciado em sentido histórico acerca do presente” (LUKÁCS, 2012, p. 194). Hegel avança com relação aos seus predecessores no que diz respeito à compreensão concreta dos fenômenos. Dessa forma, entendemos que o fundamento da concepção hegeliana do presente expressa a contradição entre *sociedade civil* e *Estado*, bem a sua “suprassunção”.

Mas a *contraditoriedade* em Hegel se manifesta como um elemento intrínseco no plano do método, de modo inconciliável. Contudo, ainda sim, Hegel descreve a sociedade civil de forma realista, percebe sua estrutura e dinâmica “nas legalidades que surgem imediatamente das ações singulares

dos indivíduos” e, com toda razão, diz Lukács, considera essa esfera como imanente à *particularidade*, à *universalidade* dos indivíduos. Nesse sentido, a universalidade do “Estado civil” deveria ser explicitada a partir da sua dialética imanente; da passagem da particularidade à totalidade para à universalidade, somente nessa relação é que temos, em Hegel, a verdade e sua *realidade positiva*.

Sendo assim, já percebemos aí, afirma Lukács, que a relação entre sociedade civil e Estado burguês adquire uma caracterização unilateral e mecânica, com o predomínio total do Estado idealizado. Mas:

À primeira vista, tal fato não seria mais do que um limite de sua concepção, derivada simplesmente do condicionamento histórico; com efeito, também os economistas clássicos, mesmo captando essa relação de modo bem mais correspondente à realidade, não têm nenhuma consciência do caráter histórico de suas categorias e seus nexos categoriais, considerando que são as únicas formas adequadas à razão (LUKÁCS, 2012, p. 195).

À luz dessa perspectiva, “o filósofo originário de um país economicamente muito mais atrasado é superior a seus mestres em economia”, destaca Lukács. Pois Hegel compreende com lucidez como aquela particularidade, na qual percebe o aspecto categorial próprio da sociedade civil, é uma questão específica do presente, enquanto fundamento que comporta em si as formas atuais da sociedade, em contraste evidente, “por exemplo, com a polis antiga, na qual a particularidade ‘se apresenta como o irrompimento da corrupção dos costumes e como a razão última de seu declínio” (LUKÁCS apud HEGEL 2012, p. 195). Em sentido oposto, os limites próprios da perspectiva hegeliana se apresentam na transição da sociedade civil para o Estado. Essa contraditoriedade no sistema de Hegel foi percebida por Marx antes mesmo dele “se tornar materialista em filosofia”. Lukács explica essa afirmação citando o próprio Marx: “[Hegel] pressupôs a *separação* da sociedade civil e do Estado político (uma situação moderna) e a desenvolveu como *momento necessário da Ideia*, como vontade absoluta racional [...] ele expõe, por toda parte, o *conflito* entre

sociedade civil e Estado” (LUKÁCS apud MARX, 2012, p. 196, *itálico no original*).

O outro aspecto da “antinomia” conforme destaca Lukács, citando Marx mais uma vez é, que Hegel: “não quer nenhuma separação entre *vida civil* e *vida política*. [...] Ele faz do *elemento estamental* expressão da *separação*, mas ao mesmo tempo esse elemento deve ser o representante de uma identidade que não existe” (LUKÁCS apud MARX, 2012, p. 196, *itálico no original*). O Estado como esfera de uma eticidade superior em Hegel, torna-se uma idealização absoluta. Mas, seria muito rasteiro, afirma Lukács, “ver nisso tão somente” uma conformação de Hegel ao Estado prussiano de sua época, pois: “Particularmente, a vida econômica, base da sociedade civil, é considerada por Hegel com um ‘cinismo’ que chega mesmo a lembrar Ricardo” (Idem). Para Hegel, portanto, a despeito do excesso de riqueza da sociedade civil, ela não é tão rica o suficiente para suprimir ou “controlar o excesso de pobreza”.

Nesse sentido, família e sociedade civil, para Hegel constituem em si mesmas, o Estado, ou seja, família e sociedade civil pressupõe o Estado⁴; elas são produtos da *Ideia real*. Na crítica de Marx à *Filosofia do direito de Hegel* as determinações do Estado, ou melhor, a passagem da esfera da família ao Estado é resultado da relação *universal* entre *necessidade* e *liberdade* e não da *essência particular* da família ou da *essência particular* do Estado. Dessa forma, entendemos que a questão central nessa relação entre família, sociedade civil e Estado em Hegel, esclarecida por Marx é, encontrar para “as determinações singulares concretas”, as “determinações abstratas correspondentes”. Assim, a crítica de Marx à questão do Estado em Hegel demonstra que a “o movimento filosófico não é lógica da

⁴ De acordo com Marx: “A Ideia é subjetivada e a relação *real* da família e da sociedade civil com o Estado é apreendida como sua atividade *interna imaginária*. Família e sociedade civil são os pressupostos do Estado; elas são os elementos propriamente ativos; mas, na especulação, isso se inverte. No entanto, se a Ideia é subjetivada, os sujeitos reais, família e sociedade civil, ‘*circunstâncias, arbítrio*’ etc. convertem-se em momentos objetivos da Ideia, *irreais* e com um outro significado [...] A família e a sociedade civil são partes do Estado [...] a divisão do Estado em família e sociedade civil é *ideal*, isto é, necessária, pertencente à essência do Estado; família e sociedade civil são partes reais do Estado, existências espirituais reais da vontade; elas são modos de existência do Estado; família e sociedade civil se fazem, a *si mesmas*, Estado”(MARX, 2010, p. 30, *itálico no original*).

coisa, mas a coisa lógica”; a lógica não serve para demonstrar o Estado, diz Marx, mas, do contrário, o Estado serve para exemplificar a lógica.

Lukács sobre essa problemática em Hegel ainda adverte o seguinte:

[...] a lógica hegeliana [...] não pretende ser uma lógica no sentido escolar da palavra, uma lógica formal, mas uma indissolúvel unidade espiritual de lógica e ontologia: por um lado, *as verdadeiras conexões ontológicas recebem em Hegel sua expressão adequada no pensamento tão somente na forma de categorias lógicas*; por outro, *as categorias lógicas não são concebidas como simples determinações do pensamento, mas devem ser entendidas como componentes dinâmicos do movimento essencial da realidade*, como graus ou etapas no caminho do espírito para realizar a si mesmo (LUKÁCS, 2012, p. 198, *itálico nosso*).

Essas antinomias decorrem, afirma Lukács, da colisão de “duas ontologias”, que no sistema hegeliano, exposto de forma consciente, “estão presente, mas não são reconhecidas, e que frequentemente operam em oposição recíproca” (LUKÁCS, 2012, p. 198). Portanto, diz Lukács, a “articulação” de ambas as ontologias, a pesar de sua complexa posição no sistema hegeliano, resulta do fato de que elas se originam da mesma realidade histórico-filosófica. Nesse sentido, a magnitude da realidade pós-revolucionária foi a base da experiência filosófica fundamental de Hegel.

Hegel como um entusiasta do seu tempo, vê um universo de possibilidades de realização da *Razão*. E aqui cabe uma comparação inevitável com os iluministas, de acordo com Lukács:

Assim como os iluministas estavam profundamente convencidos de que a subversão do mundo feudal-absolutista não deixaria de criar um reino da razão, também Hegel estava convencido – com igual profundidade – de que o ideal com que tanto haviam sonhado os melhores espíritos começaria a se realizar precisamente em seu presente (LUKÁCS, 2012, p. 198).

Contudo, adverte Lukács, Hegel não foi um “sonhador”, “um visionário”, um idealizador de projetos, assim como muitos de seus contemporâneos mais ilustres, ele era um filósofo com extremo senso de realidade, “com uma fonte tão intensa de realidade autêntica como talvez,

depois de Aristóteles, não seja possível encontrar em nenhum outro pensador” (LUKÁCS, 2012, p. 198). Hegel não deixou escapar nada à sua aguçada percepção filosófica, no tocante a quase todos os setores da realidade ou do conhecimento sobre ela. Sua apaixonada curiosidade filosófica visava diretamente à “apropriação dos próprios fatos”, pois, dessa forma, seu interesse central residia na “construção categorial desses fatos”. Dai resulta seu saber de cunho universal, mas, não só. Porque “ele também foi levado a se tornar cada vez mais profundamente consciente da contradição intrínseca à estrutura e à dinâmica de todos os objetos, relações e processos” (Idem).

Portanto, como nos esclarece Lukács, o desenvolvimento inicial de uma nova ontologia é uma tendência interna da filosofia hegeliana. Que é proveniente concreta e geneticamente de uma mesma fonte, nesse sentido, cabe destacar que uma primeira ontologia de Hegel “é a conquista e a outra [ontologia] é a unificação no pensamento dessa realidade, revelando precisamente como cada uma de suas formas de objetividade foi produzida pelo processo de desenvolvimento dinâmico-dialético da história” (LUKÁCS, 2012, p. 199-200). Lukács reitera que a questão central em Hegel é: como o processo do presente pós-revolucionário do mundo se torna o processo de realização da Razão em sua “contradição real”. Esse problema fundamental em Hegel é uma explicitação clara da concepção segundo a qual, “o reino da razão” é um produto das ações dos sujeitos sociais, tal como eles são na realidade.

Referências

- HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das ciências filosóficas**: em compêndio (1830). v.I: a ciência da lógica. São Paulo: Loyola, 2012.
- _____. **Princípios da filosofia do direito**. Lisboa: Guimarães LDA, 1990.
- _____. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013.

Apontamentos para uma racionalidade erótico-estética em Herbert Marcuse

*Ciro Augusto Mota Matias*¹

Introdução

Marcuse busca uma nova normatividade distinta da prevalecente na racionalidade moderna. Nessa empreitada, um de seus principais críticos é o filósofo alemão e “herdeiro” da Escola de Frankfurt, Jürgen Habermas, que por meio da teoria da ação comunicacional tenta salvaguardar os critérios normativos da racionalidade moderna e suas aspirações, enquanto identifica possíveis limitações na concepção alternativa de Marcuse, por este ensejar um recuo relativista ao estabelecer a crítica da racionalidade instrumental a uma questão de “projeto”, o que, segundo Habermas, não alteraria a estrutura da racionalidade instrumental, apenas seria uma opção entre valores regulativos sem que implicasse na transformação estrutural do progresso técnico-científico.

O próprio Marcuse parece por em dúvida se é sensato relativizar a racionalidade da ciência e da técnica como “projeto”. Em muitas passagens de *O homem unidimensional*, a revolução tem o significado somente de uma transformação do quadro institucional, não atingindo as forças produtivas enquanto tais. A estrutura do progresso técnico-científico permaneceria assim conservada, sendo apenas modificados os valores que o dirigem. Os novos valores seriam

¹Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professor efetivo da Seduc-CE e membro do GP-Marcuse (UECE).

traduzidos em tarefas tecnicamente executáveis; o novo seria a *direção* desse progresso, sem se alterar o próprio padrão da racionalidade [...]. (HABERMAS, 2014, p. 86)

Habermas ainda afirma que Marcuse recorre a uma filosofia da natureza, externa à razão, para encobrir os limites categoriais do movimento de libertação ante a racionalidade instrumental repressiva:

Ao exprimir o teor político da razão técnica, Marcuse apenas encobre a dificuldade de determinar de modo categorialmente preciso o que significa dizer que a forma racional da ciência e da técnica, isto é, a racionalidade corporificada nos sistemas de ação racional com respeito a fins, possa se expandir a ponto de constituir uma forma de vida, a “totalidade histórica” de um mundo da vida. (HABERMAS, 2014, p. 87-88)

Exposto esse problema pelas objeções de Habermas, gostaríamos de considerar a tese da possibilidade de uma normatividade fundamentada na teoria das pulsões (pulsão de vida; Eros) e na dimensão estética (alienação estética; forma estética), portanto, uma nova racionalidade, que chamamos, a partir das formulações de Marcuse, de racionalidade erótico-estética. Essa nova racionalidade estabelece a relação da natureza e liberdade na restauração da unidade Homem e Natureza, nas suas dimensões interna e externa, inserida na possibilidade histórica da racionalidade emancipada, um horizonte utópico concreto.

Portanto, nossos apontamentos pretendem demonstrar que tanto a racionalidade tecnológica quanto a possibilidade de uma nova racionalidade erótico-estética estão inseridas na natureza pulsional que enseja uma relação com a natureza externa no processo de luta pela existência, de tal maneira que sua determinação histórica constitui o mundo da vida. Assim, Habermas avalia erroneamente a relação da racionalidade com as forças produtivas, já que para Marcuse a infraestrutura pulsional do homem é infraestrutura social, portanto as mudanças institucionais radicais não estão deslocadas das mudanças necessárias nas necessidades dos homens e mulheres que almejam o progresso em liberdade:

O advento de uma sociedade livre seria caracterizado pelo facto de o aumento de bem-estar se converter numa qualidade de vida essencialmente nova. Esta mudança qualitativa tem de acontecer nas necessidades, na infraestrutura do homem (em si própria uma dimensão da infra-estrutura da sociedade): as novas instituições e relações de produção devem exprimir a ascensão de necessidades e satisfações muito diferentes, e até antagónicas, das prevalecentes nas sociedades exploradas. (MARCUSE, 1977, p. 14-15)

O filósofo venezuelano, Ludovico Silva, na sua análise sobre o conceito de ideologia em Marx contra a tradição ortodoxa, em uma palestra para psiquiatras, reforça essa concepção apresentada por Marcuse: “O verdadeiro pensamento de Marx não concebe superestrutura como um nível localizado acima da estrutura, mas pelo contrário, como uma continuação interior da estrutura. Como Marcuse disse agudamente, ‘a ideologia está dentro do processo de produção.’” (1982, p. 5 – tradução nossa)

As sociedades estabelecidas definem seus critérios de verdade, demandam às suas estruturas os projetos compatíveis com a sua efetividade histórica e rejeitam os projetos alternativos. A sociedade estabelecida constituiu-se historicamente e define a sua verdade a partir da realização de sua organização dos homens na luta pela existência: na exploração do homem pelo homem e da natureza; ao garantir as premissas do “contrato social” de preservação da vida e da propriedade, a preservar a existência humana, as conquistas do avanço técnico-científico e formação da sociedade de consumo, ressaltando os “degenerados” e os inimigos da nação, os marginalizados do sistema, os “descartáveis” pela sociedade, para que esta continue a se reproduzir tal qual é. Entretanto, nos vai afirmar Marcuse, tão preciso da sua análise dialética e histórica, e munido de plena consciência dos desafios que a história nos impõe, “livre de todas as ilusões e dos derrotismos” (MARCUSE, 1969, p. 22):

[...] toda sociedade estabelecida é confrontada com a atualidade ou a possibilidade de uma prática histórica qualitativamente diferente que pode destruir a estrutura institucional existente. [...] Mas contra esse projeto em plena realização emergem outros projetos, e entre eles aqueles que mudariam o projeto estabelecido em sua totalidade. (MARCUSE, 2015, p. 211)

O *continuum* histórico fornece as bases objetivas para as determinações dos projetos históricos, assim os ‘projetos’ não são puros, mas entendidos na perspectiva heideggeriana como elementos de uma “tecnicidade”, como parte de uma totalidade, um modo de existir no mundo (MARCUSE, 2019, p.313). A possibilidade de transformação da realidade, um projeto alternativo só pode se constituir a partir do presente, com a definição das bases objetivas da racionalidade histórica, que sejam as conquistas e potencialidades materiais e intelectuais disponíveis para apaziguar a luta pela existência, um critério que é empiricamente determinado, possibilitando a ruptura a partir das bases históricas e conquistas da sociedade estabelecida, uma nova racionalidade que só pode emergir da negação histórica do estabelecido, portanto, além dos aspectos objetivos é exigido uma nova consciência que rompa com a acomodação ao *status quo*, que denuncie e supere a irracionalidade da sociedade atual:

[...] o desenvolvimento quantitativo torna-se mudança qualitativa se atinge a própria estrutura de um sistema estabelecido; a racionalidade estabelecida se torna irracional quando, no curso de seu desenvolvimento interno, as potencialidades do sistema superam suas instituições. Tal refutação interna pertence ao caráter histórico da realidade, e o mesmo caráter confere sua intenção crítica aos conceitos que compreendem essa realidade. Eles reconhecem e antecipam o irracional na realidade estabelecida – projetam a negação histórica. (MARCUSE, 2015, p. 212)

A ação comunicativa habermasiana pressupõe uma interação intersubjetiva mediada simbolicamente, seja pela disponibilidade dos conhecimentos técnico-científicos, que conferem validade de uma ação para determinado fim, portanto, conferindo habilidades ao indivíduo, seja a escolha racional a partir da validade das normas convencionalmente expostas, que conferem as motivações do agir nos indivíduos. (HABERMAS, 2014, p.91) Entretanto, nas sociedades hodiernas, com a difusão dos mecanismos técnico-científicos e tecnológicos, ampliou-se a capacidade de

controle social sobre os indivíduos, nas palavras de Han, uma psicopolítica:

O psicopoder é mais eficiente do que o biopoder na medida em que vigia, controla e influencia o ser humano não de fora, mas sim *a partir de dentro*. A psicopolítica se empodera do comportamento social das massas ao acessar sua lógica inconsciente. A sociedade digital de vigilância, que tem acesso ao inconsciente-coletivo, ao comportamento social futuro das massas, desenvolve traços totalitários. Ela nos entrega à programação e ao controle psicopolíticos. (HAN, 2018a, p. 134)

Os aparatos tecnológicos e seus instrumentos técnicos influenciam e controlam a sociedade de forma ainda mais eficiente. Os perfis automatizados (*chatbots*) de redes sociais que estimulam e pautam os debates públicos, assim criando uma atmosfera de acordo com os interesses daqueles que contratam as empresas que administram dados de usuários da rede manipulando o debate político e traçando perfis psicológicos dos usuários para a venda de produtos e de candidatos. A (ir)racionalidade da ordem estabelecida manipula os algoritmos que forjam falsas realidades, constroem uma realidade nas profundezas dos algoritmos e na superficialidade das telas, uma mescla sinistra de Matrix e Black Mirror. Nesse sentido, o fundamento da liberdade de expressão e de pensamento enquanto autonomia racional do indivíduo parece estar ameaçada, pois a liberdade transforma-se em instrumento de servidão.

Nesse cenário, a mediação simbólica que legitima a racionalidade da ação comunicativa e sua ordem de valores não se sustenta, pois a mediação tecnológica sob o princípio de desempenho, ou seja, constituída a partir dos valores normativos da racionalidade tecnológica, tende à unidimensionalização da sociedade. A racionalidade tecnológica é a superimposição administrada dos valores, desejos e organização da vida para a perpetuação da dominação e exploração, a hierarquização e a destrutibilidade criam seus mecanismos de valoração e critérios de estabelecimento da verdade. As ciências e todo o aparato de produção de saberes dão significado e eficácia à organização da vida social e subordinam os indivíduos ao controle

do modo de vida orientado pelo *establishment*. Assim, o campo das habilidades e das motivações de ação dos indivíduos são reduzidas, portanto, estabelecendo um arcabouço de escolhas que exprimem a não-liberdade.

A racionalidade moderna, a “racionalização” weberiana ou “instrumental”, a qual Marcuse conceitua de “racionalidade tecnológica”, se efetiva enquanto dominação, como instrumento para realização de determinado fim. Então, para Marcuse, essa racionalidade instrumental é um contingenciamento histórico-social resultante do processo histórico da sociedade de classes na luta pela existência, na qual sua expressão moderna põe o homem como senhor da natureza, objetificando-a como meio e instrumento de emancipação humana. Esta é a promessa não realizada da modernidade, pois a conquista da razão instrumental implica a supressão da natureza interna e externa, ou seja, se converte numa relação de dominação tal que promove a ruptura da unidade original do homem com a natureza, a dissolver as formas congruentes de vida e valores da integralidade humana (a relação do homem consigo mesmo e com a natureza).

Dessa forma, Marcuse compreende a racionalidade tecnológica como um contingente histórico superável, não há natureza humana interna e externa que não seja histórica, por isso a teoria das pulsões freudiana e a teoria crítica, sobretudo a dimensão estética de Marcuse, constituem o fundamento do projeto da racionalidade erótico-estética como alternativa à racionalidade tecnológica. A racionalidade moderna instrumental altera a estrutura psíquica dos indivíduos e se realiza como dominação destrutiva, sob o Princípio de realidade repressivo, na forma histórica do princípio de desempenho (MARCUSE, 2009, p.51), que reflete a supremacia da pulsão de morte sobre a pulsão de vida.

Para Marcuse, a hipótese de um princípio de realidade não repressivo é plausível historicamente, embora demonstrada com certo entusiasmo e otimismo em *Eros e Civilização*, não há o esgotamento histórico dessa possibilidade, pois seria o triunfo definitivo da irracionalidade (supremacia de Thanatos – pulsão de morte) sobre Eros. Entretanto, para a ação política transformadora se exige uma mudança radical nas necessidades vitais dos

indivíduos sob a orientação da identidade entre Razão e Eros, a necessidade de uma sociedade livre, pois se como afirmou Freud, que “os argumentos nada podem contra as paixões” (2011, p.41), nada pode contra homens e mulheres movidos por Eros.

Unidimensionalidade hoje e a abertura histórica do devir possível

Vivenciamos um momento histórico de crise civilizacional, na medida em que se combinam uma crise econômica, ecológica e de legitimidade da representação política liberal burguesa no mundo ocidental. O processo de globalização e as políticas neoliberais de desmonte do Estado de bem-estar social revelam seus limites e germinam suas próprias crises. Isso nos coloca o velho dilema das incertezas do porvir, sobretudo quando a crise se coloca como a possibilidade de ruptura de paradigma de sociedade, posto que “a ruptura da relação institucional entre governantes e governados cria uma situação caótica que é particularmente problemática no contexto da evolução mais ampla de nossa existência como espécie no planeta azul.” (CASTELLS, 2018, p.145)

Nesse sentido, como ressalta Castells, “a crise dessa ordem política está adotando múltiplas formas” (2018, p. 144), sobretudo a alternativa autoritária, xenófoba, de manipulação da informação na condescendência à chamada “pós-verdade” por parte da mídia, às ameaças de guerras atômicas e crises ecológicas. Assim, o *continuum* histórico da dominação, o princípio de realidade repressivo lança mão dos meios para a perpetuação da (ir)racionalidade do sistema e mantê-lo sob a ordem do desempenho.

A tendência da unidimensionalização tem sido a efetividade da dominação histórica neoliberal, no aprimoramento da subjugação do indivíduo, da sua conformidade à ordem social da exploração e maximização dos lucros. Podemos, com isso, estabelecer paralelos entre o “homem unidimensional” marcuseano e a “psicopolítica” de Byung-Chul Han, quando este define as técnicas de poder do neoliberalismo como a submissão do sujeito aos objetivos do capitalismo expressos historicamente pela

sua formação neoliberal, que seja a subjetivação como sujeição: “o ‘eu’ como projeto, que acreditava ter se libertado das coerções externas e das restrições impostas por outros, submete-se agora a coações internas, na forma de obrigações de desempenho e otimização.” (HAN, 2018b, p.9)

A luta pela existência como “uberização”, no processo de produção material e imaterial da vida para além das relações produtivas industriais, promove uma sociedade integrada, uma administração total da vida, o alargamento da razão instrumental e dos meios de administração da vida pelos avanços científico-tecnológicos: “A demanda atual não é apenas por competência cognitiva, mas também emocional. Por causa desse desenvolvimento, a pessoa é inteiramente aplicada no processo de produção.” (HAN, 2018b, p.66)

Quanto mais o desenvolvimento técnico-científico, ou seja, o progresso quantitativo cria as condições para a possibilidade de transformação qualitativa da sociedade, mais os mecanismos de contenção atuam para a manutenção das metas da racionalidade tecnológica: “[...] quanto mais a tecnologia parece capaz de criar as condições para a pacificação, mais o espírito (*mind*) e o corpo são organizados contra essa alternativa.” (MARCUSE, 2015, p.53)

O neoliberalismo explora todas as formas de expressão da liberdade, os indivíduos são livres para pensar e falar, para competirem economicamente nas suas formulações inovadoras e empreendedoras, livres para exporem a vida feliz nos perfis das redes sociais, tecidos na rede dos algoritmos. A consciência feliz na dessublimação repressiva é alienação, não liberdade, pois oferece uma maior liberdade e satisfação administrada, ou seja, cria um labirinto de possibilidades que não saem do mesmo circuito de administração total dos desejos, aparenta ter várias saídas enquanto que, na verdade, o caminho é único, anula o indivíduo, o faz sentir-se livre num labirinto, um novelo que não revela a saída, que integra a consciência

nas rotas do labirinto do princípio de desempenho. Uma expressão da des-sублиmação repressiva² na atualidade é muito bem definida por Han:

A abertura do futuro é constitutiva para a liberdade de ação. Contudo, os *big data* tornam possíveis prognósticos sobre o comportamento humano. Dessa maneira, o futuro se torna previsível e controlável. A psicopolítica digital transforma a negatividade da decisão livre na *positividade de um estado de coisas*. A própria *pessoa* se positiviza em *coisa*, que é quantificável, mensurável e controlável. Nenhuma coisa porém é livre: todavia, é *mais transparente* do que uma pessoa. Os *big data* anunciam o fim da pessoa e do livre-arbítrio. (HAN, 2018b, p. 23)

Num momento histórico de crise em que “múltiplas formas” (CASTELLS, 2018, p.114) se configuram como possibilidade no “claro-escuro do caos”, dada a capacidade de vigilância, controle e dominação do sistema estabelecido, a perspectiva da filosofia de Marcuse se torna atual, sobretudo por afirmar a necessidade de um horizonte utópico de libertação. A alternativa à perpetuação do *continuum* histórico da dominação é o progresso sob o domínio da racionalidade erótico-estética, um progresso em liberdade.

A pulsão de vida, como uma racionalidade, daria forma a todo o processo produtivo, de organização do trabalho necessário, de circulação e fruição dos resultados produtivos de acordo com a necessidade de cada um, a interação de instrumentos e técnicas livres dos processos de exploração e violência, um *ethos* estético, uma racionalidade erótica.

A técnica deveria então tornar-se arte, e a arte serviria para formar a realidade: anular-se-ia a oposição entre o imaginativo e a razão, as faculdades mais altas e as mais baixas, o pensamento poético e o científico. Dar-se-ia a emergência de um novo princípio de Realidade, sob o qual a nova sensibilidade e uma inteligência científica dessublimada se combinariam na criação de um *ethos* estético. (MARCUSE, 1977, p. 40)

²A dessublimação repressiva é a gratificação mediada pela mercadoria, pelo consumo de bens e serviços. Portanto, um prazer nas relações feticinizadas, pois as determinações das possibilidades de escolha são ofertadas, incentivadas e valorizadas pelo mercado.

Assim, a nova direção e objetivo da ciência e tecnologia para a liberdade “formadas de acordo com uma nova sensibilidade – as exigências dos instintos de vida”^(MARCUSE, 1977, p. 34.) forjando uma tecnologia da libertação. Uma razão que contribuiria para tornar o processo de produção em um processo de criação. Portanto, um *ethos* estético, entendendo a estética no seu duplo sentido, relativo à arte (belo) e aos sentidos, designa um processo produtivo-criativo em liberdade, um tal ambiente em que a própria tecnologia e a sociedade assumam feições estéticas.

Dessa maneira, a experiência estética é catalisadora na produção da subjetividade que antecipa a partir do hoje a beleza do futuro, a esperança de uma sociedade plenamente livre e solidária, pois essa racionalidade estética converge na teoria e prática fundamentais para a plenitude humana: “Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada” (MARX, 2010, p. 110). Pois, a capacidade humana de agir de acordo com as leis da beleza põe à racionalidade erótico-estética a possibilidade de uma sensibilidade criativa e receptiva de um horizonte alternativo à fealdade do mundo estabelecido. A mediação estética para a consciência crítica e um agir ético-político para a libertação.

Para Freud a arte é uma das possibilidades de satisfação pela fantasia, entretanto é ilusória: “[...] a suave narcose em que nos induz a arte não consegue produzir mais que um passageiro alheamento às durezas da vida, não sendo forte o bastante para fazer esquecer a miséria real.” (FREUD: 2011, p. 25) Marcuse, por sua vez, identifica na arte a linguagem da fantasia que se opõe às imposições do princípio de realidade repressivo, a aspiração pela liberdade, a supressão da mais-repressão, a Grande Recusa: “Essa Grande Recusa é o protesto contra a repressão desnecessária, a luta pela forma suprema de liberdade – [...]. Mas essa ideia só podia ser formulada sem punição na linguagem da arte.” (MARCUSE: 2009, p. 139)

A função crítica da fantasia reside na pretensão de emancipar a felicidade e a liberdade dos limites impostos pelo princípio de realidade repressivo, de tal maneira que o valor de verdade da fantasia (imaginação) não se relaciona só com o passado (sub-história do indivíduo), mas também com o futuro, na sua recusa em esquecer o que “pode ser”. Essa verdade da fantasia, que ultrapassa a limitada concepção freudiana, que não compreendeu a função crítica da imaginação, foi reconhecida pelos surrealistas, que fizeram do sonho realidade: “Os surrealistas reconheceram as implicações revolucionárias das descobertas de Freud: ‘A imaginação talvez esteja prestes a reclamar seus direitos.’” (MARCUSE: 2009, p. 139)

A reivindicação de liberdade pela fantasia é julgada utópica tanto pelo domínio da razão coercitiva, da racionalidade tecnológica e o progresso a serviço do princípio de desempenho, quanto pela sua relação com as aspirações do inconsciente, permeada pelas reminiscências do passado sub-histórico, “arcaico”, do gênero humano. Entretanto, o próprio progresso sob o princípio de desempenho, a civilização madura, tomada como orientação para a construção de um princípio de realidade não-repressivo, resignificaria a utopia enquanto argumento essencial do princípio de desempenho, de “lugar nenhum”, para o “devir possível”.

A arte seria a linguagem de negação da sociedade estabelecida e a sensibilidade o elemento da experiência que, sem desprezar os aspectos originários da fantasia, apreende o “mundo da vida”, aqui corroboramos com a visão de Feenberg sobre os elementos fenomenológicos que Marcuse lança mão para afirmar a racionalidade erótico-estética e também os seus limites, na ambiguidade em que Marcuse recai:

O problema chave é o estatuto ontológico da experiência vivida. A natureza da ciência natural está totalmente desencantada, sem espaço para teleologia, para o erótico, para qualquer preferência da vida sobre a morte. Tal como a baleia branca de Melville, está esterilizada de valor e, por isso, convida a projeções subjetivas de todo o tipo, na forma de tecnologias cada vez mais poderosas, ao serviço de fins cada vez mais violentos. Contra este fundo, a experiência é, nos

tempos modernos, desvalorizada relativamente à imagem científica de natureza. (FEENBERG, 2017, p. 349)

Negando essa concepção de ciência, Marcuse, segundo Feenberg pode ser “salvo” pela bidimensionalidade da relação do mundo natural com a ciência e o mundo da vida da experiência. A relação do homem com a natureza poderia extrair dela as verdades e atributos ocultos pelo modo de produção capitalista, de tal maneira que o modo como vemos o mundo condiciona nossas ações, numa outra sociedade, orientada pelos valores humanos e a integração do homem com a natureza, superando sua condição instrumental, poderia desvelar as características essenciais da realidade objetiva. Assim, a experiência não ficaria confinada à relação meramente empírica, mas às experimentações e modos de ser potencializados pela essência da realidade, que congrega a nova sensibilidade afirmadora da vida e como resistência política à desumanização.

Conclusão

Como assumimos a pretensão de apontamentos, a conclusão é inconclusiva. As questões abordadas visam suscitar um debate sobre a atualidade do pensamento de Marcuse e trazer parte dos problemas que podem colaborar para uma atualização crítica do pensamento marcuseano. Portanto, visamos demonstrar a possibilidade teórico-conceitual da efetividade histórica da racionalidade erótico-estética, a partir da análise crítica do pensamento de Herbert Marcuse, para o qual a luta política consiste na tomada de consciência e identificação das forças mantenedoras do *status quo* e na sua superação, a constituir, então, uma nova percepção e novos valores sob uma racionalidade anti destrutiva e anti agressiva, a racionalidade erótico-estética, na formulação de conceitos e práticas políticas que efetivem uma sociabilidade solidária e mecanismos políticos efetivamente democráticos, ensejando uma sociedade justa e livre. Um desafio estimulante para pensar a busca de sínteses diante dos problemas postos

pela filosofia política de nosso tempo e a superação do aparato de administração total da vida.

Referências

- BLOCH, Ernst. **Thomas Münzer, teólogo de la revolución**, Ed. Ciencia Nueva, Madrid, 1968
- BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**; tradução de Nélio Schneider. – Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.
- CARNEIRO, S. R. G. **O Discurso Ontológico e a Teoria Crítica de Herbert Marcuse** : Gênese da Filosofia da Psicanálise (1927- 1955), 2008, 248 f.. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CASTELLS, Manuel. Ruptura**: a crise da democracia liberal. Tradução de Joana Angélica d'Avila Melo. - 1ed – Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- FEENBERG, Andrew. **Entre a razão e a experiência**: ensaios sobre tecnologia e modernidade. Tradução: Eduardo Beira com Cristiano Cruz e Ricardo Nedar. MIT – Portugal, 2017.
- FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. 1ª ed., L&PM pocket – tradução de Renato Zwick, 2010.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**, Trad. Paulo César de Souza, 1ª ed., São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, Sigmund. **Arte, literatura e os artistas**. Tradução Ernani Chaves. – 1ª edição – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Obras incompletas de Sigmund Freud)
- FREUD, Sigmund. **As pulsões e seus destinos**. Tradução Pedro Heliodoro Tavares. – 1ª edição – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Obras incompletas de Sigmund Freud)
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Tradução de Felipe Gonçalves Silva - 1ª edição.- São Paulo: Editora UNESP, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do eros**. Tradução de Enio Paulo Giachini. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Formato: KINDLE)

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital; tradução de Lucas Machado. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2018a.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. - Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018b.

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo**. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MARCUSE, Herbert. **Contra-Revolução e Revolta**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1973.

MARCUSE, Herbert. **Um ensaio sobre a libertação**. Tradução de Maria Ondina Braga - Lisboa: Livraria Bertrand, 1977.

MARCUSE, Herbert, et HABERMAS, Jürgen. Conversaciones con Herbert Marcuse. Barcelona: Gedisa, 1980.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud, Trad. de Álvaro Cabral, 8ª Ed., Rio de Janeiro: LTC, 2009.

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. Tradução: Maria Elisabete Costa. Lisboa: Edições 70, 2013.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada; tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. - São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARCUSE, Herbert. Da ontologia à tecnologia: as tendências da sociedade industrial. In Revista Dialectus. Ano 8, n. 14, Janeiro-Julho 2019, p. 308-317.

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

SILVA, Ludovico. *Psiquiatria, humanismo y revolución* in **Humanismo clásico y humanismo marxista**. Caracas: Ed. Monte Avila Editores, 1982.

O conceito de história em Karel Kosik

*Fábio José de Queiroz*¹

*Emmanuela Harakassara*²

Os historiadores do passado, não raro, buscaram fora da história o que deveriam investigar no âmbito da própria história. Kosik (1995) oferece um entendimento do processo histórico no qual o seu segredo não repousa em sua exterioridade, mas em seu movimento interno.

Neste artigo, o propósito que nos guia é o de reconstituir, mediante análise, o conceito de história emitido pelo filósofo Karel Kosik, tomando como referência a seção “História e liberdade” do capítulo IV (Práxis e totalidade) da obra *Dialética do concreto*.

Em suas observações sobre a história, o filósofo tcheco, em um nível mais amplo de abordagem, toma como ponto de largada a crítica a uma historiografia que zela pelo exterior da história, e que, mais especificamente, toma como pilar a noção de providência. Só depois de fazer esse acerto de contas com a tradição histórica anterior, é que Kosik passa então a desenvolver o seu próprio ponto de vista, que se apoia no solo e no arsenal do marxismo.

À primeira vista, trata-se de revalidar o percurso teórico-histórico kosikiano, o que implica dizer que pretendemos partir da crítica a um velho

¹ Historiador, Mestre e Doutor em Sociologia, com Pós-Doutorado em Educação (UFC), Professor do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA).

² Graduada em História (URCA) e Mestra em História e Culturas (UECE).

olhar sobre a história, para somente, em seguida, nos deter sobre a dimensão subversiva do conceito de história, tão categórica em Kosik.

A SOLIDÃO DA HISTÓRIA: A NOÇÃO DE PROVIDÊNCIA NO SABER HISTÓRICO – À LUZ DA CRÍTICA KOSIKIANA

Se a história é o patíbulo da humanidade, como sugeriu o velho Hegel, ou se ela é simplesmente a realização da moral, como Kant indicou solenemente, para o historiador não é que de chofre, se deva condenar aos filósofos no rígido tribunal da historiografia; inversamente, trata-se, em última análise, de valorizar os esforços empreendidos no sentido de estabelecer um conceito de história ao nível filosófico.

Evidentemente, o esforço despendido não se fez como privilégio de intelectuais-filósofos. Decerto, outras categorias de pensadores buscaram se debruçar sobre a borda do poço desse enorme desafio. Ou seja: aspiraram a conferir um significado a esta misteriosa expressão: história.

Kosik busca inicialmente distinguir os modos próprios de perguntar de um filósofo e de um historiador. Nas suas palavras: “O historiador indaga o que acontece na história, ao passo que o filósofo se propõe o problema do que é a história e como em geral ela é possível”. (KOSIK, 1995, p.228). É quase como se ele dissesse: a questão para o historiador assume um caráter absolutamente concreto, enquanto o filósofo parte de uma perspectiva abstrata. É mais ou menos como se o primeiro se prendesse ao particular (o fato histórico) e o segundo se munisse do geral (os pressupostos da história).

Ora, foram os filósofos e não os historiadores os que, preferencialmente e nos primeiros tempos, não deixaram de envidar esforços com o objetivo de dotar a história de um sentido e de um conceito. Karel Kosik poderia recuperar essa demanda na antiguidade da história humana, mas ele, de modo bastante prudente, decide-se por concentrar a atenção no que ele denomina de historicismo clássico que, no limite preciso de suas escolhas e anotações, aparece em um roteiro que começa com Giambattista Vico e culmina com Hegel.

Trabalhando com o que o filósofo tcheco designa de historicismo clássico, o historiador atento se coloca diante de uma estimulante leitura do conceito de história. De uma perspectiva ao mesmo tempo histórica e metodológica, Kosik (1995) adverte o leitor:

Se a história é absurda e cruel, trágica ou burlesca, se nela se realiza um plano providencial ou uma lei imanente, se ela é o cenário do arbítrio e do acaso ou o terreno do determinismo: a cada uma destas perguntas e a todas em conjunto só podemos responder satisfatoriamente se já sabemos o que é a história. (KOSIK, 1995, p. 228).

Aqui, ousa-se contrariar a orientação de Kosik. Pretendemos partir de uma recuperação sucinta das diligências dos filósofos com relação ao que Karel Kosik identifica como o esforço “por exprimir o ser específico da história” (KOSIK, 1995, p. 229). Eis o ponto de partida. Nele, cuida-se da construção do conceito de história no percurso do pensamento moderno ocidental³.

Conforme parece sugerir Kosik, um quê de mistificação acompanha a investida clássico-historicista quanto à questão do ser específico da história. Em Hegel, por exemplo, especulação e mistificação sobressaem como partes íntimas de uma concepção de história. A noção de providência se destaca no âmbito de sua filosofia da história. Mas não é uma questão respeitante unicamente a Hegel. Nesse sentido, Karel Kosik alinha ao autor de *A fenomenologia do espírito*, nomes como de Vico e de Schelling. Nesses autores, a introdução da providência na concepção da história é parte inseparável de complexas elaborações historicistas. À vista disso, em seus aspectos decisivos, a ideia de providência aflora como elemento constitutivo do conceito de história. A secularização do pensamento, imersa no historicismo e no pensamento moderno, atua sem resolver, de modo categórico, o velho problema da presciência no domínio histórico. Não por acaso, Augustin Smetana observa sarcasticamente o fato de Schelling,

³ Sabe-se hoje do indiscutível débito do pensamento moderno ocidental com relação à China, ao Oriente Médio e outras partes do mundo.

colocado frente a frente com o problema, arriar a bandeira da ciência e hastear a da fé⁴.

O fato é que algo predeterminado, providencial, escolta o raciocínio historiográfico-filosófico desses autores. Os desígnios da natureza como fio condutor, como aparecem em Kant, a astúcia da razão como algo externo ao ambiente histórico, como em Hegel, ou a mão invisível de Adam Smith, em relação aos domínios e aos demônios econômicos, revelam a amplitude dessa ideia de uma força providencial que comanda a história desde fora.

É sobre esses pressupostos que se pode entender a seguinte passagem do texto de Kosik (1995): “Se a história é racional, se tem um sentido, isto se deve e somente a que nela se manifesta e se realiza uma intenção superior que gradualmente se vai revelando”. (1995, p. 231). Desse modo, o sentido da história lhe é atribuído de fora para dentro mediante o plano e a razão que decorrem da providência. Como já sugerido, essa racionalidade se estampa em pensadores diferentes como Schelling e Hegel.

Na acepção kosikiana, da concepção providencialista resultam duas importantes consequências:

- A história se cria como processo dialético;
- Os homens são meros instrumentos da dialética histórica. (KOSIK, 1995, p. 231).

Em síntese, há grandeza e limitação na esfera do conceito produzido pela concepção clássica da história, como admite o próprio Kosik, que elucida e ratifica que os representantes dessa ampla categoria de pensadores formulam corretamente as noções de necessidade e liberdade como fundamentais no que tange à problemática histórica. Assim, para esses pensadores, “Na história opera-se a unidade de necessidade e liberdade, mas a liberdade, no fim das contas é apenas suposta, e a unidade de liberdade e necessidade é, portanto, fictícia”. (KOSIK, 1995, p. 231). Em um nível mais amplo, “A filosofia clássica formula exatamente a problemática

⁴ Detalhe dessa situação aparece em nota de rodapé 15 da página 232 na edição do livro de Kosik (1995) que serve de arrimo a este artigo.

da história mas não a resolve. Ou mais exatamente: a formulação, exata no ponto de partida, desaparece no ponto de solução”. (KOSIK, 1995, p. 231).

Nessa breve passagem e nas passagens seguintes, Kosik (1995) demonstra como, na ótica dessa vertente de pensamento, a história deve ser ordenada pelo plano da providência, no qual os indivíduos históricos, conscientemente ou não, somente atuam como executores de uma necessidade predeterminada. Em suma:

Os homens agem na história, mas só aparentemente fazem a história: na história atua a necessidade (o plano da providência, da harmonia preestabelecida) e as personalidades históricas são seus instrumentos e órgãos executivos. (KOSIK, 1995, p. 232).

Essa providência recebe distintas denominações (razão, absoluto, espírito etc.), mas o seu caráter de mistificação é ressaltado a cada passo e, nessa contextura, se compreende o porquê de Karel Kosik inseri-la no campo de uma estrutura metafísica de mundo⁵. Algo fora do mundo o explica. Algo fora da especificidade da ação humana a delimita, absolutamente, e, de certo modo, retira-lhe a importância devida. Em meio à solidão absoluta de sua liberdade de agir, as mulheres e os homens fazem a história, mas somente em um terreno dilaceradamente espectral. Com isso, Hegel (1996), não por acaso, refere-se ao “templo da razão”, à “providência divina”, ao “espírito do mundo”, à “lentidão do espírito mundial”, a um tempo “situado por fora do tempo” e a uma “consciência desenvolvida”, enfim, a uma razão ideal que se situa por fora e por cima da história, em que só “assim o espírito alcança a sua liberdade” (HEGEL, 1996, p. 397).

No século XIX, o positivismo faz um acerto de contas com a especulação do historicismo, eleva à história ao panteão das ciências, mas à custa

⁵ Karel Kosik (1995) é peremptório com relação a essa questão: “A filosofia da história está efetivamente baseada no pressuposto de que o sucesso final do agir humano é necessariamente garantido pela estrutura metafísica do mundo”. (1995, p. 233).

de um empobrecimento brutal da concepção de história, notadamente pela dissipação da dialética. Esse fato é sucinta e cristalina mente abordado por Kosik (1995), que em tom crítico, observa que:

Até parece que a profundidade da análise está intimamente associada à mistificação; as correntes positivistas e evolucionistas da segunda metade do século XIX libertam a história da especulação e mistificação hegeliana, mas ao mesmo tempo empobrecem a concepção da história e sobrecarregam-na, ademais, com mistificações novas, vulgares. (KOSIK, 1995, p. 229).

O filósofo da República Tcheca não desenvolve a crítica ao positivismo e ao que ele intitula de mistificações vulgares e novas, mas suscita corretamente esse escrutínio crítico. Aliás, haveria maior mistificação do que as observadas em situações da Escola Metódica quando esta confere errônea homologia entre a ciência histórica e as ciências da natureza, quando opera consideravelmente em um terreno puramente cronológico da ação humano-histórica, ou quando, enfim, sucumbe à história das grandes personagens e a uma história mecanicamente factual e ancorada nos documentos oficiais?

O positivismo apenas substituiu as velhas cantilenas histórico-providenciais do historicismo filosófico por uma tessitura articulada em um novo nível de mistificação, no qual um cientificismo tacanho oscila entre o papel descomunal de certas personagens, alçadas a um ponto quase olímpico-celestial, e a consagração de um ordem de coisas que, em última análise, deveria ser preservada, ficando à mercê de um evolucionismo sucessivo e de um progresso irremissivelmente velhaco e destrutivo. Em outros termos, uma história em que o documento oficial, a ciência evolucionista e a ideia de progresso linear constituem os novos tipos morais da providência. Decorre desse ponto de vista não mais do que uma história neutra, uma ciência neutra. A neutralidade axiológica da ciência histórica se torna, assim, a nova e indizível providência. A razão, agora “madura”, está no Estado científico ou positivo e na realização do progresso, segundo sumariza Matos (2011, p. 44). Os positivistas são os profetas de um novo tempo, sujeito às novas providências.

A Era das Revoluções, que, no modelo de Hobsbawm (2010), atravessou o intervalo de tempo entre a Revolução Francesa (1789) e a Primavera dos Povos (1848), demoliu velhos edifícios, que pareciam beneficiados pelo bafejo da eternidade e tornou o ar insuportável para o exercício das antigas mistificações histórico-filosóficas. Era preciso substituí-las por novas e incandescentes mistificações. O positivismo é produto dessa necessidade social. Era urgente exorcizar o fantasma da revolução. A esse respeito, Comte (1978) é concludente:

Os hábitos insurrecionais da razão moderna não lhe autorizam supor um caráter indefinidamente revolucionário, uma vez que suas legítimas reclamações se encontrem largamente satisfeitas. Além do mais, conforme as necessidades, meios não faltariam ao novo regime para reprimir de modo suficiente as pretensões subversivas, como terei logo ocasião de fazer perceber (...). O reino do verdadeiro sentimento deve ser habitualmente favorável tanto à sã razão quanto à sábia atividade. (COMTE, 1978, p. 106).

Por mais que seja persuasiva a argumentação comtiana, nota-se como novas mistificações substituem às anteriores. De fato, é quase uma fotografia que imobiliza. Para que essa funcione a contento, August Comte se refere não somente à ameaça repressiva oriunda da nova ordem social, para a qual ele advoga, mas, também, a certa “sã razão”, algo tão mistificador quanto à noção de “sábia atividade”. Dessa maneira, Comte combate o “triplo domínio, especulativo, afetivo e ativo” do que ele chama de “ofício social da filosofia” por um modo de encarar a história como uma evolução no tempo, que iniciada sob o império da sistematização teológica, passou por um ponto de vista filosófico teórico-abstrato e findou com o triunfo da ciência. Evidentemente, a ciência positiva. Eis a base de uma concepção histórica na qual a “agitação febril” deve ceder seu posto ao equilíbrio da ciência, à constância dos sentimentos e à inalterabilidade da nova ordem social. Nesse quadro, em que o progresso-providência se impõe, a criatura humana não se realiza e novamente submerge em um quadro no qual uma força superior, providencial, assinala, uma vez mais, que o sentido da história não está na própria história.

Em resumo, o sistema de filosofia positiva e a sua concepção de história determina uma relação com a filosofia da história, que é de continuidade e descontinuidade, de um passo à frente e dois passos atrás, que, ironicamente, dependem de que outras vertentes historiográficas deem os passos adiante que os seus limites históricos e sociais não permitiriam.

De Marx a Kosik ou como superar a história-providência?

Antes de Marx, e ainda depois dele, os historiadores não se cansaram de discutir o problema da objetividade e da subjetividade no âmbito da história. Quem vem antes e o que é determinante? Quem faz a história? Terá a história um sentido? São muitas as perguntas e todas parecem gravitar em torno do mesmo eixo e do mesmo impasse. O filósofo de Trèves indica em *O 18 de brumário* uma solução para esse velho dilema, ao tempo que indica uma maneira de elucidar o enigma não resolvido da história. Para ele, “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. (MARX, 1997, p. 21).

Praticamente desde o momento no qual Marx e Engels começaram a desenvolver um trabalho conjunto, com efeito, eles não deixaram de rejeitar a ideia de uma história imposta aos indivíduos humanos de fora para dentro. A todo momento, discutiram e objetaram a imagem de uma história que simplesmente encaixa o homem em seus propósitos e mistérios. Para eles, a história não faz nada. É esse entendimento que se põe em evidência na reflexão de Kosik. Para traduzi-lo, precisa-se explicitar o que significa a expressão “a história não faz nada”. Não se trata de uma questão menor. Trata-se de um problema decisivo. Em vista disso, é hora de voltar ao filósofo tcheco.

Karel Kosik atribui prioridade ao esforço de superação de certo ponto de vista em que uma razão “antecipadamente prefigurada na história” se manifesta como “razão no processo histórico”, dando-lhe sentido e

direção. Para ele, “Na história o homem realiza a si mesmo. Não apenas o homem não sabe quem é, antes da história e independentemente da história, mas só na história o homem existe. O homem se realiza, isto é, se humaniza na história”. (KOSIK, 1995, p. 236).

Que significado se pode imputar a esse raciocínio?

Para Kosik não há uma razão já pronta, i.e., meta-histórica, que, de fora para dentro, se realiza nos acontecimentos históricos. Isso quer dizer que “O sentido da história está na própria história: na história o homem se explicita mesmo, e este explicitamento histórico – que equivale à criação do homem e da humanidade – é o único sentido da história”. (KOSIK, 1995, p. 237).

Abrindo mão de adereços retóricos de efeito, o autor de *Dialética do concreto* tem como objetivo demonstrar a inconsistência de uma história pensada à luz de uma razão que se encontra além das cercanias da história. Partindo de uma análise na qual a história só existe porque existe a ação humana, Karel Kosik dar com o sentido da história no próprio ato da história, que é sempre um ato humano. Isso se deve, fundamentalmente, à capacidade do autor de reconstituir o conceito de história à luz do marco conceitual de Marx, sem que, necessariamente, implique ratificar todo esse marco conceitual. Mais do que isso: lança um pouco mais de luz e, desse modo, acrescenta e enriquece esse marco, o que não é insignificante, seja do ponto de vista da produção marxista, seja do ponto de vista geral da história.

Para apoiar sua argumentação, Kosik (1995) elabora um painel atrativo quanto ao processo de realização da história. Segundo ele,

Na história se realiza o homem e somente o homem. Portanto, não é a história que é trágica, mas o trágico está na história; não é absurda, mas é o absurdo que nasce da história; não é cruel, mas as crueldades são cometidas na história; não é ridícula, mas as comédias se encenam na história. Na história, a cada etapa se sucede uma outra numa certa ordem mas não chegam nunca a uma culminância definitiva e a uma conclusão apocalíptica. Nenhuma época histórica é, em absoluto, apenas a passagem para um outro estágio, assim como nenhuma época se eleva acima da história. (KOSIK, 1995, p. 237).

Poder-se-ia dizer, então, com base nessas reflexões kosikianas, que a história não é tão só e simplesmente o patíbulo da história, o lugar em que a humanidade irá morrer, ainda que, dentro da história, não falte lugar para que os homens levantem patíbulos e que outros homens deles façam uso. A história não é patíbulo, mas o patíbulo está na história. A história-fantasmagoria se dissipa na poeira do tempo. Como resultado, torna-se difícil imaginar o roteiro pré-estabelecido da história entregue a uma força providencial, acima da história. Contra esse ponto de vista fantasmagórico, Kosik levanta a hipótese da história como criação humana, ou seja, sujeita a uma conexão interna que diz respeito ao que ele delinea como “práxis objetivante e objetivada da humanidade”. Desse ponto de vista, o autor forja um alicerce para o seu raciocínio, e esse alicerce, sem dúvida, ele busca no marco conceitual marxista.

Assim, Karel Kosik (1995) matiza o seu horizonte historiográfico:

Se a primeira premissa fundamental da história é que ele é criada pelo homem, a segunda premissa igualmente fundamental é a necessidade de que nesta criação exista uma continuidade. A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes. Se a humanidade começasse sempre do princípio e se toda ação fosse destituída de pressupostos, a humanidade não avançaria um passo e a sua existência se escoaria no círculo da periódica repetição de um início absoluto e de um fim absoluto. (KOSIK, 1995, p. 237).

É uma prática comezinha da história o diálogo intertextual. Mediante esse procedimento dialógico, o historiador aporta mudanças ao repertório existente, o que significa dizer que ele não parte de uma soma zero, como se começasse sempre do princípio. Esse raciocínio não seria válido no plano da análise geral da história? É precisamente esse aspecto que pode ser destacado da citação há pouco efetuada.

A história não é, rigorosamente, um jogo cego de forças, ainda que, em determinados momentos, isso possa ser observado em seu percurso. A história é criação humana. Acontece que não se cria de uma soma zero.

Cria-se com base nos “resultados obtidos pelas gerações anteriores”. Desse modo, homens e mulheres fazem a história, mas não sob circunstâncias de sua escolha. Não há um início absoluto. Por isso, a história é feita de baixo das condições legadas e transmitidas pelo passado. Essa dialética entre objetivo e subjetivo é parte inerente à concepção marxiana da história e é marco conceitual do qual parte Kosik para elaborar o seu conceito de história. Em consonância com essa visão de mundo, o sujeito da história é a própria humanidade, mas esse sujeito não escolhe a situação sobre a qual ele atua e busca se efetivar como criador. A situação expressa o aspecto objetivo do processo em que o elemento subjetivo decorre do ato humano.

Na obra *18 de brumário*, Marx sugere, mas certamente não levanta e não sistematiza um conceito de história; na obra *A ideologia alemã*, o conceito é sistematizado, mas me parece, que ainda se trata da aurora da concepção materialista da história. Nas décadas seguintes, Marx maneja e aperfeiçoa o seu instrumental e enriquece a sua concepção da história, não por meio de empreendimentos conceituais, mas, principalmente por uma aplicação criativa de sua descoberta. Às vezes, noções básicas da concepção de Marx são esquecidas. Para se ter certeza de que essas noções não serão esquecidas, esforços teóricos de sistematização, como é o caso do trabalho de Kosik, me parecem significativos.

Não é de surpreender que o marxista tcheco retome e organize alguns dos *insights* de cariz histórico que Marx e Engels, ao longo de 40 anos de trabalho solidário, veicularam em obras as mais diversas, mas, nomeadamente, no caso de Marx, em *O 18 de brumário*, e no caso dos dois, em *A ideologia alemã*. De todos os pontos de vista, Kosik entra em acordo com diversos postulados historiográficos preconizados por Marx. Nessa perspectiva, as conexões entre situação e ação – que traduzem a dialética de necessidade e liberdade – adquirem um lugar de importância nas reflexões kosikianas, ou, para citar o próprio autor:

Os homens ingressam na situação dada independentemente da sua consciência e vontade, mas tão logo “se acham” dentro da situação, a transformam. A

situação dada não existe sem os homens, nem os homens sem a situação. Só nessa base se pode desenvolver a dialética entre a situação – que é dada para cada indivíduo, cada geração, cada época e classe – e a ação que se desenvolve com base em pressupostos que são dados já prontos e acabados. (...) O homem supera (transcende) originariamente a situação não com a sua consciência, as intenções e os projetos ideias, mas com a práxis. (KOSIK, 1995, p. 239).

É possível encontrar sinais dessa leitura kosikiana em Marx, mas sem o grau de pormenores oferecido pelo filósofo tcheco. Assim, partindo de uma análise cuidadosa e ordenada do problema, Kosik (1995) conclui que, por meio do agir, o indivíduo humano “inscreve significados no mundo e cria a estrutura significava do próprio mundo” (KOSIK, 1995, p. 240). Observa-se nessa interpretação a pertinência do processo de constituição de uma subjetividade humana, questão que, não raro, os detratores do marxismo desprezam olímpicamente. É oportuno notar como o autor parte da ideia de indivíduo, passa por geração e época, e conclui com o registro de classe, até porque, no campo do marxismo, a história é sempre a história da luta de classes, que, necessariamente, se articula e se nutre objetiva e subjetivamente.

Há um extenso corpo de pesquisas sobre as relações entre objetividade e subjetividade, estrutura e processo, situação e ação, todas elas objeto de legítima apropriação pelo marxismo. Na longa citação há pouco delineada, Karel Kosik demonstra que a ideia de um determinismo mecânico e mofado passa longe, efetivamente, da concepção materialista da história, que ao adotar noções como as de práxis e de movimento dialético, demonstra os nexos entre os pressupostos objetivos de uma situação determinada e a atividade humana. Nestas condições, reforça-se a ideia de que mulheres e homens fazem a sua história, mas não a fazem conforme situações da sua escolha. A resposta, *vis-à-vis* com esse desafio, encontra sua solução na práxis, cujos elementos constitutivos é a “situada dada” e o “homem”. Nessa lógica, “Os homens agem dentro da situação dada e na ação prática conferem significado à situação”. (KOSIK, 1995, p. 240).

O reconhecimento da inadmissibilidade de uma história em que seu espaço entrega-se e se sujeita aos mistérios providenciais que,

inapelavelmente, agem sobre os indivíduos, seguramente, é um pressuposto dos mais importantes da concepção marxista da história, que entende que o corpo não é somente uma extensão do espaço, o que a define não apenas como distinta do historicismo, mas, igualmente, do materialismo mecanicista e de sua percepção de que o corpo é simples reflexo do espaço. Por fim, se no historicismo, a liberdade do corpo é expressão de um estado que lhe é exterior, e nele se realiza como o mistério da razão, na concepção materialista é a atividade do corpo que lhe confere a liberdade. E nesse caso, não se trata de um corpo qualquer, mas de um corpo histórico. Portanto, à pergunta: como superar A história providência, o marxismo, à maneira de Kosik, responde: por meio da compreensão de que a história é, fundamentalmente, atividade humana.

A respeito dessa contribuição à história, Kosik (1995) é incisivo:

A concepção materialista da história culmina na intuição de que a liberdade é espaço histórico que se desdobra e se realiza graças à atividade do corpo histórico, isto é, a classe. A liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social. (KOSIK, 1995, p. 240).

Considerações finais

A ideia de uma história-providência, do ponto de vista intelectual, viveu *turnants* decisivos no período que alcançou seu auge com Hegel, mas é uma ilusão supor que essa ideia poderosa se encerrou com a morte do influente filósofo de Stuttgart. Por exemplo, no livro *A democracia na América*, Alexis de Tocqueville, ao abordar o tema da igualdade política, i.e., da democracia, começa o seu texto com um tom francamente providencialista: “O gradual desenvolvimento da igualdade é uma realidade providencial”. (TOCQUEVILLE, 2010, p. 35). Qualquer estudo mais demorado, certamente, há de localizar múltiplas situações com esse acento.

Alusivo ao materialismo, é ainda frequente a filiação de inúmeros autores à tradição de certo materialismo mecanicista, que enxerga apenas o movimento exterior do corpo, e, portanto, não descortina na atividade

humana o segredo da história. Suponha então o quanto de positivismo ainda não grassa na esfera historiográfica, malgrado a impressão de que a velha escola está enterrada!

Com Kosik, no domínio da concepção materialista da história, de envergadura dialética, é possível inferir que uma situação dada não é tão somente uma situação dada, e o sujeito humano é mais do que “mera parte da situação”, para tomar de empréstimo a feliz expressão do filósofo de Praga. Esse modo de ver a história permite que se entenda por que a práxis tende a transformar situações que, geralmente, se tornam insuportáveis aos indivíduos. É essa dinâmica que permite que se conclua que a história não faz nada. Quem faz e quem a faz é a criatura humana, que se nega a ser simples juguete de uma história que se arquiteta fora da história. Inversamente, em Karel Kosik, a história é atividade humana, no tempo e no espaço, lugares nos quais o corpo histórico “se desdobra e se realiza”.

Referências

HEGEL, F. **Conceito da história da filosofia**. São Paulo: Círculo do Livro, 1996. (Os pensadores).

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções**. 1789-1848, São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARX, Karl. **O 18 brumário e cartas à Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATOS, Olgária. **A história**, São Paulo: Martins Fontes, 2011.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**, São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

Marx: emancipação política e emancipação humana

*João Bosco Brito do Nascimento*¹

Introdução

O objetivo deste capítulo é afirmar, com base no clássico ensaio *A Questão Judaica* (1844), de Karl Marx, que a emancipação humana transcende a esfera meramente política. Tal tema ganha forma na discussão que nosso filósofo desenvolve com a esquerda hegeliana, em particular como crítica aos escritos de Bruno Bauer e a suas objeções às reivindicações dos judeus da Alemanha por direitos civis.

Por acreditar que a perspectiva baueriana dada aos estudos dessa questão era muito abstrata – pode-se dizer que, em boa medida, tal perspectiva representava uma admiração pelos princípios da Revolução Francesa –, Marx fará objeções às restrições, a seu ver teológicas, de Bauer à emancipação política dos judeus, aproveitando para expor de forma sucinta, porém profunda, sua própria crítica ao Estado liberal. Assim, buscando deslindar o modo do ser político, Marx começa a delinear as bases da sua teoria da história, da sua teoria social. Daí, dessa incursão de caráter ontológico na instância do político, irá expressar sua concepção negativa da política burguesa.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Curso de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: boscobrito@uern.br. Vitae (lattes): <http://lattes.cnpq.br/6947886791989052>.

Para Marx, emancipação política não é o mesmo que emancipação humana, pois, para ele, a revolução política não destrói a base mundana da alienação. Tal revolução resulta em uma emancipação parcial e desviada. Nesta emancipação, o homem precisaria do Estado como um intermediário que determinaria a sua liberdade, a exemplo do que outrora era a necessidade de um deus que satisfazia, no sobrenatural, a busca humana da felicidade.

Então, a emancipação política promove, conforme Marx, um novo estágio na autoalienação humana. Por esta razão, ainda que através do Estado, o homem supõe livrar-se dos privilégios religiosos. Tal suposição constituir-se-á em vão, visto que a emancipação política, ao não revolucionar os elementos sociais decisivos no processo histórico-social das relações materiais, faz com que o homem novamente recorra à sua religiosidade interior, como fuga, consolo, abrigo ou justificação ao desconforto decorrente dos constrangimentos da sua vida prática. Na letra de Marx (1989, p. 42-43):

O Estado é o intermediário entre o homem e a liberdade humana. Assim como Cristo é o mediador a quem o homem atribui toda a sua divindade e todo o seu constrangimento *religioso*, assim o Estado constitui o intermediário ao qual o homem confia toda a sua não divindade, toda a sua *liberdade humana* (Itálicos do autor).

Vale acrescentar:

Os limites da emancipação política aparecem imediatamente no fato de o Estado poder libertar-se de um constrangimento [libertar-se da religião] sem que o homem se encontre *realmente* liberto; de o Estado conseguir ser um *Estado livre* [emancipado da religião] sem que o homem seja um *homem* livre (MARX, 1989, p. 42-43, itálicos do autor, grifos meus).

De acordo com esta posição, apresenta-se, no presente texto, a crítica marxiana da emancipação meramente política, tentando caracterizar tal emancipação como tarefa inadequada e insuficiente quanto às

necessidades do homem, tendo em vista sua emancipação universal como ser social. Procura-se mostrar como, para Marx, o homem só se realizará plenamente a partir da sua autodeterminação, tomada como força social sem a presença mediadora do Estado político, diferenciando-se, deste modo, a emancipação humana da mera emancipação política.

Para tanto, seguiremos a argumentação de Marx contra o que Bauer considerou ser a “questão judaica”:

[...] vemos o engano de Bauer no fato de só submeter à crítica o “Estado cristão” e não o “Estado como tal”, de não examinar a *relação entre emancipação política e emancipação humana* e, portanto, de pôr condições que só se explicam pela confusão acrítica da emancipação política e da emancipação humana universal (MARX, 1989, p. 40, itálicos do autor).

Nossa argumentação constitui-se de três tópicos.

No primeiro, examina-se a relação entre **política e religião**. Busca-se, ainda, mostrar que, ao não investigar as condições que fundam a emancipação humana, Bauer exige, de forma equívoca, a abolição política da religião como condição essencial à emancipação humana.

No segundo, investiga-se a distinção que Marx estabelece entre os chamados **direitos do homem e direitos do cidadão**. Pretende-se, assim, revelar o caráter antissocial da democracia burguesa enquanto expressão do sectarismo da sociedade civil, uma vez que tal forma de poder – a democracia representativa – rebaixa toda a comunidade política aos interesses egoístas do homem enquanto membro da sociedade civil.

No terceiro e último tópico, pretende-se, ao focar-se a relação entre **religião e liberdade**, aclarar como Bauer engana-se, mais uma vez, ao direcionar sua argumentação por um viés eminentemente teológico: ao declarar que o cristão estaria mais próximo da liberdade que o judeu².

² Cf. dissertação de mestrado do autor deste capítulo, p. 29-30, *passim*.

Nesta medida, pretende-se, finalizando estas elaborações, explicitar como, pela crítica a Bauer, Marx constrói positivamente sua teoria da emancipação humana.

Política e religião

A característica principal e comum à seara do discurso neohegeliano é a busca da atualização política da Alemanha de então, apregoando a separação entre a igreja e o Estado e aspirando fundamentalmente a dissolução da religião, já que, para eles – para os neohegelianos –, a religião era considerada como a desgraça do mundo. Ora, o interesse de uma parte expressiva desses jovens hegelianos – principalmente da escola conduzida pelo pensamento teórico de Bruno Bauer – era, por assim dizer, o de realizar o Estado racional³ sugerido por Hegel, mas que, segundo pensavam aqueles, tal realização não seria possível dada a *démarche* da especulação filosófica hegeliana que seria impregnada pelo misticismo da presença religiosa. O que tais filósofos pretendiam, então, era realizar as ideias no mundo. Para tanto, difundiam teorias especulativas que, supostamente, poderiam tornar-se efetivas. Assim, para eles, o combate precípua deveria ser contra a religião, uma vez que esta, identificando-se com a consciência popular, deformava o ideal filosófico do Estado.

Atente-se que as restrições de Bauer às reivindicações dos judeus da Alemanha por direitos civis permanecem, insistentemente, na esfera da religião. É exatamente isto o que Marx demonstra. Ele considera que a crítica da religião já está realizada, pois acredita que a crítica religiosa chegou a seu fim, através da inversão no fundamento da religião: é o homem quem cria a religião, e não esta que cria aquele. É preciso, portanto, agora,

³ Cf. HEGEL, *Princípios da filosofia do direito* (1821). O fundamento da racionalidade do Estado hegeliano é a defesa da legitimidade da propriedade privada. Na acepção de Hegel, é no apoderar-se de alguma coisa para a satisfação das suas exigências que o Eu exerce o seu livre-arbítrio (ver *Filosofia do direito*, § 45). “Mas é aquele aspecto pelo qual Eu, como vontade livre, me torno objetivo para mim mesmo na posse e, portanto, pela primeira vez real, é esse aspecto que constitui o que há naquilo de verídico e jurídico, a definição da propriedade”. (*ib.* § 45). Contudo, a legitimidade da propriedade privada deve estar subordinada “a esferas mais elevadas do direito, a um ser coletivo, ao Estado [...]. No entanto, não é no acaso, na fantasia individual ou na utilidade privada que se podem fundamentar [...], mas sim no organismo racional do Estado”. (Cf. § 46, nota, *passim*).

que seja feita a crítica da esfera política, muito mais marcadamente alienante, desde que se constitui um aspecto das formas profanas da autoalienação humana. A crítica de Bauer ao Estado cristão que circunscreve os limites do Estado como tal na sua relação com a religião é, pois, segundo Marx, muito abstrata, e, a seu ver, equivocada.

A revisão crítica que Marx faz do pensamento de Bruno Bauer estende-se aos limites do Estado liberal. Os artigos de Bauer sugeriam que a emancipação da humanidade resolver-se-ia nos chamados direitos humanos, por isto propunha o Estado liberal secular, no qual desapareceriam privilégios políticos e civis, preconceitos e separação religiosa. Todos desfrutariam de direitos iguais. Identificava-se, portanto, emancipação política com emancipação humana. Ao revés, a crítica marxiana da política tem por base a gênese do político, dito, primeiramente, o político enquanto tal. Por isto, a sua elaboração não se limita à esfera política, mas parte da imbricação desta esfera com as condições materiais de existência dos indivíduos humanos. Quer isto dizer que a questão do poder político não será examinada enquanto fundante ou existência primária, mas será tratada enquanto derivada no curso do desenvolvimento determinado da formação social burguesa⁴.

Percebe-se, segundo o raciocínio de Bauer, que, para uma vida realmente livre, faz-se necessário que as obrigações políticas sobrepujam os preconceitos religiosos. A previsão de Bauer vai no sentido de que, em se abolindo os privilégios religiosos, a religião perde a sua força e tende a desaparecer. Pensa “que a *abolição política* da religião constitui a abolição de toda a religião” (BAUER *apud* MARX, 1989, p. 39, itálicos do autor). É aqui, exatamente, que Marx irá centrar sua crítica, porquanto “neste ponto, sobressai a formulação *unilateral* da questão judaica” (MARX, 1989, p. 39, itálico do autor).

Marx assinala:

⁴ Cf. também MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*, 1995, p. 11-28.

Não bastava perguntar: quem deve emancipar? Quem terá de ser emancipado? A crítica teria ainda de fazer uma terceira pergunta: que espécie de emancipação está em jogo? Que condições se fundam na essência da emancipação que se procura? A crítica da própria *emancipação política* era apenas a crítica final da questão judaica e da sua dissolução na “*geral questão da época*” (MARX, 1989, p. 39, itálicos do autor).

Marx acata a explicação baueriana da essência do Estado cristão enquanto Estado de preconceitos e privilégios religiosos, Estado de castas – Estado imperfeito –, porém, mostra que Bauer não vai além da crítica do Estado cristão em si, posto que não analisa o Estado como tal, ou seja, o Estado político – o Estado liberal –, por ter como objeto de análise crítica tão somente o Estado germano-cristão. Nosso autor procede a uma análise histórico-social do Estado, partindo da base empírica para a elaboração de formulações teóricas, orientando-se por suas investigações históricas e historiográficas acerca da sociedade europeia em seu mais alto desenvolvimento naquela época. Ao final de 1843, Marx parte de Krueznach a Paris, a fim de colaborar na edição dos *Anais Franco-Alemães (Deutsch-Französische Jahrbücher)*. Ali, ele pôde experimentar a efervescência da vida social e política da França. Estudou intensamente a história da Revolução Francesa e participou com grande interesse das discussões com os teóricos democratas e socialistas. Tais estudos oportunizaram a Marx um conhecimento mais claro e palpável das condições de vida da Europa burguesa de seu tempo, o que foi decisivo na construção da sua teoria social. Para Mészáros, por exemplo, “a estrutura da moderna sociedade burguesa em sua relação com o judaísmo foi analisada por Marx no plano social e político em termos que não teriam sido possíveis com base no conhecimento exclusivo da situação alemã, que não era típica”. (MÉSZÁROS, 1981, p. 68). A crítica de Bauer, pelo contrário, ao tomar como objeto exclusivo o Estado alemão, que era um Estado teológico, mantém-se no âmbito da esfera teológico-política e, portanto, não ultrapassa o terreno da teologia.

Contrariamente a Bauer, Marx examina a relação entre política e religião a partir das condições materiais de existência, a partir das

necessidades seculares, e não das formas da consciência religiosa ou política. Mostra, empiricamente, através de citação documental de autores de prestígio como Beaumont, Tocqueville e Hamilton, que os Estados Unidos, tomados como o exemplo de um Estado político desenvolvido, são um país onde a liberdade de religião, que afirma a não intervenção do Estado em assuntos religiosos, não gerou o desaparecimento da religião, sendo, ao contrário, um país onde se constata uma proliferação de declaração da fé religiosa. Com este exemplo, tem-se que o Estado político não faz desaparecer a religião, e sim o oposto: é no Estado ateu que todos podem confessar publicamente suas opções religiosas. Com isto, fica claro que a religião não entrava o pleno desenvolvimento do Estado político. Na verdade, religião e Estado são duas sínteses imbricadas, enquanto constituintes necessárias da sociedade civil.

O ponto de partida da crítica da política em Marx é localizado no território da produção dos bens que atendem à satisfação das necessidades materiais de vida. Tal crítica estabelece, de fato, as condições de existência como fundamento das formas políticas. É na sociedade civil (*bürgerliche Gesellschaft*), enquanto esfera do egoísmo, da luta do homem contra o homem, que se encontram as condições para a instauração do Estado político acabado. Estas condições aí estão presentes, dada a natureza mesma da sociedade burguesa. Nesta sociedade prevalece o interesse privado que separa os homens em individualidades atomizadas, e surge, deste modo, a necessidade de ser criada a aparência de comunidade em uma esfera outra que não a própria esfera das relações materiais, uma vez que ali os homens estão necessariamente separados uns dos outros. Assim, a origem do Estado dá-se mediante a necessidade da sociedade de estabelecer uma entidade que dê conta do vínculo social. Escrevendo de outro modo, a sociedade precisa escolher uma forma ou, caso assim se queira, um ente que supostamente dê conta das exigências da essência do ser genérico (*Gattungswesen*) do homem. Contudo, a suposta universalidade do Estado apenas aparenta superar os desconfortos e as oposições decorrentes da vida prática dos indivíduos humanos, fazendo, em decorrência disto, que

esses recorram, insistentemente, à religião como fuga, consolo e abrigo para os desconfortos e oposições das relações materiais da vida social.

Direitos do homem e direitos do cidadão

Neste ponto, busca-se localizar, na formulação marxiana, o seu repúdio à democratização burguesa enquanto esta é a afirmação da insociabilidade. Para Marx, a completa emancipação política, que proclama a universalidade dos direitos humanos, relega o homem real aos seus interesses particulares na sociedade civil, desconsiderando, assim, sua verdadeira vida genérica.

Inicialmente, tem-se que, em Marx, a democracia política pode ser, por analogia, relacionada à religião. Dá-se isso pelo fato de, em as ambas as esferas, o homem ser considerado emancipado e, enquanto indivíduo supostamente livre, dispor de toda a soberania e supremacia política e social. Porém, Marx afirma:

[...] mas é o homem ignorante, insociável, o homem tal como é na sua existência fortuita, o homem como foi corrompido, perdido para si mesmo, alienado, sujeito ao domínio das condições e elementos inumanos, por toda a organização da nossa sociedade – numa palavra, o homem que ainda não surge como *real* ser genérico. A criação da fantasia, o sonho, o postulado do cristianismo, a soberania do homem – mas o homem como ser alienado distinto do homem real – é, na democracia, realidade tangível e presente, máxima secular (MARX, 1989, p. 52, itálico do autor).

Mas, para mostrar mais explicitamente o sectarismo da democracia burguesa, será discutida, agora, de acordo com Marx, a distinção entre os chamados direitos do homem e os direitos do cidadão. Marx constata, em primeiro lugar, que os chamados direitos do homem, enquanto distintos dos direitos dos *citoyens*, expressam a divisão da sociedade burguesa e, portanto, não há nada de social neles, isto é, tais direitos são, numa palavra, o direito ao egoísmo.

Tendo em vista que os direitos do homem são egoístas e antissociais, este homem só pode ser o membro da sociedade civil. Todas as constituições liberais em vigor dão ao homem o estatuto da individualidade isolada. Através do exame das mais recentes constituições democráticas vigentes à sua época, Marx denuncia a subjacente separação do homem dos outros homens e a possibilidade de satisfação do sórdido egoísmo burguês. Em todas as constituições em questão, este é o caso. Segundo as constituições liberais examinadas por Marx, os direitos naturais e imprescritíveis do homem são os direitos à igualdade, à liberdade, à segurança e à propriedade.

Marx vê na liberdade como direito do homem, na forma como querem as constituições liberais, a liberdade que, segundo ele, “não se funda nas relações entre homem e homem, mas na separação do homem a respeito do homem. Trata-se do *direito* de tal separação, o *direito* do indivíduo *circunscrito*, fechado em si mesmo” (MARX, 1989, p. 57, itálicos do autor).

Deste modo, o homem é tratado como indivíduo isolado. A lei expressa a separação entre os indivíduos, coloca marcos que delimitam a ação do homem enquanto ação que se realiza em separado, de acordo com o seu interesse interior, ou seja, o seu interesse particular. Logo, o direito à liberdade não é fundado na associação entre os homens, mas na individualização atomizada. A sociabilidade burguesa alienada apregoa um tipo de liberdade que isola o homem e o faz retirar-se para dentro de si mesmo, afastando o homem dos outros homens, distanciando-o, por conseguinte, da sua essência específica.

Ao proclamar a liberdade, o Estado laico não libertou os homens da miséria em que estes se encontravam, visto que, por exemplo, o reconhecimento político, seja da religião, da propriedade privada, ou da educação, partindo da exigência dos preceitos dos direitos universais do homem, em nada mudou a estrutura da sociedade civil, mas apenas reconheceu, politicamente, a arbitrariedade privada do indivíduo dissociado da comunidade.

Para Marx, “a aplicação prática do direito humano de liberdade é o direito da *propriedade privada*” (MARX, 1989, p. 57, *itálicos do autor*). Mas, o que é o direito da propriedade privada? Segundo a constituição francesa de 1793 – Art. 16 –, “é o que pertence a cada cidadão de desfrutar e de dispor como quiser dos seus bens e rendimentos [...]” (*apud* MARX, 1989, p. 57). Propriedade, portanto, é o direito que cada um tem de dispor das próprias posses a seu bel-prazer, ou seja, de modo individual, sem levar em consideração os outros homens, sem dar atenção à comunidade. Segundo Marx, o direito à propriedade privada: “É o direito do interesse pessoal. [...] Leva cada homem a ver nos outros homens, não a *realização*, mas a limitação da sua própria liberdade” (MARX, 1989, p. 57, *itálico do autor*).

Em que consiste a igualdade? Esta consiste em nada mais do que o direito correspondente à liberdade individual descrita anteriormente. Tal igualdade é formalmente estabelecida pela lei, enquanto esta deve ser igual para todos. Isso significa que se pode fazer tudo, desde que não se prejudique outrem; é possível a um indivíduo dispor de todos os seus bens sem prestar atenção aos outros, da mesma forma que estes têm o direito de assim agir. Por conseguinte, o direito à igualdade nada mais é do que o direito ao isolamento, ao atomismo, autossuficiente do homem burguês.

Por último, resta saber o sentido do direito à segurança, o que nada mais é do que a garantia do egoísmo. Na verdade, a segurança é a maior aspiração social do homem, constitutivo da sociedade civil, que utiliza a instituição policial como meio superior da garantia da existência dos seus elementos.

Por esta argumentação, fica claro que os direitos do homem são os direitos do homem burguês, egoísta, desintegrado da comunidade, enquanto membro da sociedade civil. Para colocar-se de acordo com os chamados direitos do homem, é preciso dar-se conta de que neles a vida social é uma limitação do indivíduo, o qual permanece estranho à sociedade, reconhecendo-a somente por necessidade natural e buscando nela satisfazer suas carências a saldo do interesse privado.

Quanto aos direitos do cidadão, estes procuram, ainda que de maneira totalmente abstrata, refletir a essência social do homem. Porém, nenhuma constituição liberal conseguiu sobrepor o cidadão ao homem – *le bourgeois* –, mas, ao contrário, toda a legislação constitucional do Estado liberal só confirma o interesse privado do homem atomizado – dissociado da genuína comunitarização –, sobre a representação abstrata da democracia burguesa estatal.

No liberalismo, a política é um dos meios de manutenção da sociedade burguesa. Ao declarar a preservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem como o objetivo da associação política, a Declaração dos Direitos do Homem (França, 1793) submete a comunidade política aos interesses egoístas do homem enquanto membro da sociedade civil. Já que o chamado *homme* é o membro da sociedade civil, a cidadania é uma degradação, porquanto é um reflexo da própria sociedade civil. Desse modo, o cidadão resulta no enfraquecimento da genuína autenticidade humana.

Para Marx, a emancipação política, desviando o homem do seu “ser comunitário” (*Gemeinwesen*), através da figura do cidadão público, reafirma a presença da religiosidade na vida privada da forma como já expomos no primeiro tópico. Por consequência, ficam mantidas, na sociabilidade burguesa, tanto a alienação política como a religiosa e, assim, a emancipação humana não se realiza.

Religião e liberdade

Seguindo a argumentação já desenvolvida nos tópicos primeiro e segundo deste texto, procura-se agora mostrar, segundo Marx, como Bauer novamente toma uma posição equivocada em sua crítica da religião, no que se refere às condições da emancipação humana, na medida em que os cristãos são considerados como estando mais próximos da liberdade do que os judeus. Com isto, tem-se a oportunidade de concluir esta seção, definindo, através da apresentação das condições que lhe embasam, a

essência e o caráter da verdadeira emancipação humana universal que Marx reivindica.

Para Bauer, a oposição entre judeus e cristãos se resume, como se tem visto, a uma oposição religiosa, de modo que ele supunha que, em se abolindo a religião, tal oposição desapareceria. Isto evidencia a formulação abstrata da questão em Bauer, já que, conforme as palavras de Marx, esclarecendo a perspectiva baueriana, “[...] o único interesse que a emancipação do judeu oferece ao cristão é o interesse humano e *teórico geral*” (MARX, 1989, p. 66, *itálico do autor*). Seguindo o pensamento teórico de Bauer, pode-se afirmar que, enquanto o cristão vê-se dominado pela sua religiosidade, o judeu se lhe apresenta como adversário da sua visão e logo que o cristão se eleve acima do cristianismo, desaparece o seu conflito em relação ao judeu. Ora, isso nada mais é do que uma ilusão ou uma inversão na ordem das coisas. Por conceber a totalidade da natureza do homem, expressa na sua religiosidade, ou, dizendo melhor, por acreditar que a religião é a expressão plena da alienação humana, Bauer atribui à religião uma autonomia tal que, em se superando a alienação religiosa – o que pretende conseguir através da filosofia crítica, – ter-se-ia cumprido o passo resolutivo da libertação do homem. Caberia, então, às diversas comunidades religiosas, promoverem, elas mesmas, a sua emancipação através do reconhecimento desta mesma filosofia crítica.

Deste modo, a solução de Bauer ao problema da relação entre religião e liberdade, insistindo na capacidade diferente que tinham judeus e cristãos de se emancipar, não passaria de um ledor engano. Para Marx, a origem da separação entre os homens não está em um elemento meramente teórico, cultural ou espiritual, mas, ao contrário, está na injusta estrutura organizacional da sociedade capitalista que, sob o regime da propriedade privada, garante a satisfação do egoísmo, levando, por consequência, à luta de um contra todos e tornando necessárias tanto a alienação política como a religiosa.

Segundo Marx, o inter-relacionamento entre o judaísmo e a sociedade burguesa está em que a base secular do judaísmo, que ele retratou

enquanto interesse particularista prático, é o princípio social, o qual forma o espírito mercantil desta mesma sociedade. Além disso, a sociedade liberal tem no dinheiro o seu bem supremo, sendo este mesmo o deus mundano dos judeus. Seria preciso, então, como condição para a emancipação humana geral, vencer a base mundana do judaísmo. Do mesmo modo, “A emancipação *social* do judeu é a *emancipação da sociedade a respeito do judaísmo*” (MARX, 1989, p. 73, itálicos do autor). A base mundana do judaísmo – a necessidade interesseira e prática e o egoísmo – é o princípio da sociedade civil, o qual precisa ser vencido para que se alcance a emancipação humana universal. Isto quer dizer que a luta pela emancipação humana significa, para Marx, superar a alienação burguesa exteriorizada na sua adoração ao dinheiro.

Por essa razão, Marx afirma: “Ao emancipar-se do *tráfico* e do *dinheiro* e, portanto, do judaísmo real e prático, a nossa época conquistará a própria emancipação” (MARX, 1989, p. 67, itálicos do autor). Entrevê-se aqui, o tema central da argumentação marxiana, a saber, a denúncia de que o homem moderno – expressando-se como judeu, cristão, liberal, ou através de quaisquer outras adjetivações de cunho político, religioso, filosófico etc. –, é prisioneiro das diferenças efetivas da sociedade civil, as quais, estabelecidas antagonicamente, são marcadas essencialmente por interesses particularistas e interesseiros. Destarte, estas diferenças efetivas se revelariam como um sujo egoísmo, na realidade do tráfico, do dinheiro, da corrupção, da violência etc. A luta pela emancipação humana deve concentrar-se na destruição destes elementos sociais que precisam uma dada situação histórica de miséria do homem.

O judaísmo é coadjuvante da miséria humana e o é até porque, à maneira judia, o judeu já está emancipado. Isto é assim porque o espírito prático do judaísmo impregna todo o mundo moderno. O judeu possui o poder soberano da sociedade moderna – o poder do dinheiro, conforme esta citação, de Marx:

O dinheiro é o ciumento deus de Israel, a cujo lado mais nenhuma divindade pode existir. O dinheiro rebaixa todos os deuses do homem e transforma-os

em mercadoria. O dinheiro é o *valor* universal e autossuficiente de todas as coisas. Por conseguinte, destituiu todo o mundo, tanto o mundo humano como a natureza, do seu próprio valor. O dinheiro é a essência alienada do trabalho e da existência do homem; esta essência domina-o e ele presta-lhe culto e adoração (MARX, 1989, p. 70, *itálico do autor*).

O fato de o dinheiro ter se tornado um poder mundial é uma particularidade do desenvolvimento histórico da civilização. A tal fato, o judeu deve ser relacionado em parceria devido à sua “concentração tradicional no comércio, que lhes dava um poder político real” (JUDAÍSMO, 1988, p. 203), como também lhes permitia “infiltrar seus valores comerciais e sociais na organização da sociedade civil” (JUDAÍSMO, 1988, p. 203), porque “o Estado precisa da função comercial desempenhada pelos judeus e se torna ‘judaizado’ em sua busca do dinheiro” (JUDAÍSMO, 1988, p. 203).

Também a respeito desta situação – a relação entre direitos políticos e poder financeiro dos judeus – Bauer está equivocado. Ele mesmo, ao reconhecer que o judeu que se encontra “totalmente sem direitos no menor Estado germano decide o destino da Europa” (BAUER *apud* MARX, 1989, p. 68), acredita que tal situação se resume a uma hipocrisia. Não vê, pois, que, na verdade, a prática do judeu inspira a prática do cristão e que, deste modo, a falta dos direitos políticos dos judeus era contornada pela força do seu poder financeiro. Tal relação Marx esclarece da seguinte maneira: “A contradição que existe entre o poder político prático do judeu e os seus direitos políticos é a contradição entre a política e o poder do dinheiro em geral. A política é em princípio superior ao poder do dinheiro, mas na realidade tornou-se seu escravo” (MARX, 1989, p. 69).

Para Marx, o judaísmo sobreviveu porque a prática judaica atinge o seu ponto culminante exatamente na sociedade cristã. É mais um engano de Bauer pensar que os judeus, ao se isolarem em seu egoísmo místico, ao se autoproclamarem como o povo eleito, faziam-no recusando a história, sendo que, pelo contrário, tal atitude é produto da própria história, do momento de realização da sociedade burguesa que só alcança a sua glória no mundo cristão. Marx continua: “O judaísmo foi preservado, não apesar da

história, mas pela história” (MARX, 1989, p. 70). De fato, o judaísmo é revitalizado pela própria necessidade estrutural da sociedade civil-burguesa.

O judaísmo, com efeito, é coerente com o movimento de atomização violenta dos indivíduos na sociedade burguesa. Todavia, o cristianismo, como diria Marx, com a sua fixação na abstração de homem e de alma individuais, é o território ideológico primeiro para a consagração da sociedade burguesa, visto que ele representa e reafirma teoricamente a separação do homem da sua atividade. Marx escreve:

O judaísmo atinge o apogeu com a consumação da sociedade civil; mas a sociedade civil só alcança a sua perfeição no mundo *cristão*. Só sob a dominação do cristianismo, que *exterioriza* para o homem *todas* as relações nacionais, naturais, morais e teóricas, podia a sociedade civil separar-se completamente da vida do Estado, romper todos os laços genéricos do homem, estabelecer em seu lugar o egoísmo e a necessidade interesseira, dissolvendo o mundo humano no mundo de indivíduos atomizados e antagônicos (MARX, 1989, p. 72, itálicos do autor).

Por conseguinte, a verdadeira emancipação humana que Marx reivindicava implica o desmantelamento do culto do homem abstrato, quer como cidadão público – homem político –, quer como homem religioso, pela afirmação do homem real enquanto indivíduo social que, através do reconhecimento e da auto-organização das suas relações econômico-sociais, desenvolverá plenamente suas forças sociais como autêntico ser genérico, dispensando, assim, do seio das suas relações, a presença mediadora do Estado político.

Sendo assim, a práxis social que visa a autolibertação do homem deverá transformar radicalmente a forma burguesa que tem, sob o domínio da propriedade privada, a necessidade egoísta como seu princípio. Esta práxis, perspectivada pela teoria marxiana, não poderá ser uma revolução meramente política, mas uma revolução social radical. O seu agente é o proletariado que, enquanto classe abandonada à injustiça da ordem burguesa, à margem da riqueza e, deste modo, desprendida de interesses particulares, será capaz de interessar-se pela emancipação humana

universal, lutando pela construção de uma sociabilidade genuinamente humana.

Considerações finais

A discussão aqui realizada mostra como, para Marx, emancipação política não é o mesmo que emancipação humana. Para tanto, apresentou-se o início da construção da teoria marxiana, da sociedade e da história, fundada em uma base material – enquanto elemento fundamental do fio condutor de toda a sua obra teórica, desde os manuscritos de Kreuznach (1843) até *O Capital* (1867, 1885, 1894) e as *Teorias da Mais-Valia* (1905), que também se mostra presente nos seus outros escritos – jornalísticos –, na análise de documentos por ele utilizados para apoiar suas investigações, bem como nas palestras ou discursos proferidos junto às associações e aos sindicatos da classe trabalhadora.

Constatou-se, na obra examinada de Marx – *A Questão Judaica* –, uma concepção negativa da política burguesa. Segundo esta concepção, a expressão de conjunto da exteriorização das forças sociais concentra-se no Estado, enquanto uma esfera que estabelece a intermediação entre os indivíduos. Marx insiste na necessidade da desalienação das forças sociais desta esfera – do Estado – procurando mostrar que a emancipação humana só se realizará plenamente enquanto ato concreto de regeneração das relações entre os indivíduos numa nova forma de sociabilidade gestada na história, que venha a reconhecer o legítimo título humano deles, sem a presença mediadora do Estado político. Segundo Marx:

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um *ser genérico*; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força *política* (MARX, 1989, p. 63, itálicos do autor).

O Estado, como tal, isto é, o Estado político, é conceitualizado como uma ilusão de comunidade que se interpõe aos indivíduos humanos, na qualidade de intermediário do vínculo social deles, através da criação democrática burguesa da figura abstrata do cidadão público em oposição ao homem, tal como membro da sociedade civil e, portanto, defensor dos seus interesses particularistas.

Para chegar à propositura marxiana da necessidade premente do estabelecimento de uma nova ordem social, tratou-se de mostrar a articulação das críticas de Marx à alienação religiosa e à alienação política, esclarecendo que religião e política formam uma intercessão, ou que promove a justificação, como ocorre com a religião – e como se dá com a alienação política –, ou que apenas aparenta superar, em uma pseudocomunitarização, a atomização dos indivíduos na sociedade civil-burguesa, como esfera da luta de todos contra todos. Elucida-se, deste modo, que o valor de tais críticas é dado numa proposta de superação histórica das barreiras que o capitalismo impõe à plena realização do ser humano.

Daí a razão de se ter direcionado o contexto desta exposição, em relação com o modo de produção material da vida, quanto ao elo entre o mundo empírico e as relações sociais, quer nos seus aspectos materiais, quer nas suas manifestações espirituais ou intelectuais. A produção relacionada das condições materiais de existência constitui a base da construção teórica de Marx. O substrato material da vida é visto como o movimento de produção e reprodução do ser social, ou seja, do ser histórico.

Diante disto, pode-se concluir que intervir efetivamente na realidade sócio-histórica do homem significa, para Marx, revolucionar radicalmente o modo de produção material da vida, ou seja, superar a forma social burguesa, conforme sociabilidade estranhada que submete os indivíduos aos interesses de classes antagônicas, e sofisticada a unidade social nas Constituições do Estado. Compreende-se o Estado como a expressão de conjunto para a dimensão da alienação humana na sociedade burguesa, sendo,

portanto, necessário derrubar esse Estado para que o homem atinja a sua emancipação.

Referências bibliográficas

HEGEL, G. W. F. *Princípios da filosofia do direito*, 4. ed., Tradução de Orlando Vitorino. Lisboa: Guimarães Editores, 1990.

JUDAÍSMO. CARLEBACH, Julius. In: BOTTOMORE, Tom Burton (Editor) *et al. Dicionário do pensamento marxista*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988, p. 203-204.

NACIMENTO, João Bosco Brito do. *A emancipação humana no jovem Marx: o Estado e a história*. 1998. 182f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 1998.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.

MARX, Karl. A questão judaica. In: MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989, p. 35-76.

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

Conhecimento ou fruição na literatura infantil: análise de algumas obras do selo Boitatá

*Karla Raphaella Costa Pereira*¹

*Juscilene Silva de Oliveira*²

Introdução

Neste artigo, objetivamos discutir os limites entre conhecimento e fruição artística na Literatura Infantil. Nosso interesse pelo tema surgiu após a leitura do artigo *Marx para crianças: é possível?*, de Edna Bertoldo (2019), no qual a autora questiona a ausência de um ponto de vista de classe baseado no materialismo histórico, na obra “*O capital*” para crianças (2018) do Boitatá, selo infanto-juvenil da editora Boitempo, conhecida por publicar obras de autores que reivindicam o marxismo nas mais diferentes correntes.

A crítica de Bertoldo levanta o debate sobre o papel da literatura, especificamente da Literatura Infantil. Esse debate é importante porque

¹ Professora do centro Universitário Maurício de Nassau – Fortaleza, doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE/UECE) e colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). E-mail: karla_raphaella@hotmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Coordenadora do grupo de Estética, Literatura e Educação (GPOSSHE/IMO). Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) da Universidade Estadual do Ceará, junto ao Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE). Atualmente, docente convidada da Instituição de Ensino Superior Faculdade Sobral de Oliveira (FAESDO) e professora mediadora de cursos para discentes de nível superior na Faculdade Plus (Pós-graduação). Email: juscyl.silva@hotmail.com.

fundamenta o ensino de literatura: o que se deve ensinar quando se trabalha com literatura em sala de aula? A conclusão alcançada pela autora é contrária a que temos como pressuposto nesse artigo. A fidelidade às categorias d’*O capital* de Marx não pode ser critério para juízo de valor da obra literária “*O capital*” para crianças, justamente porque a função social desta obra é diferente daquela.

Temos estudado, no seio do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana da Universidade Estadual do Ceará (GPOSSHE/UECE), a teoria literária de György Lukács (1885-1971), influente pensador marxista que advoga a possibilidade de criação de uma estética de base marxista. Lukács fez essa defesa, juntamente a Mijaíl Lifshitz (1905-1983), filósofo soviético, após conhecer os manuscritos de Lukács de 1844. Lukács e Lifshitz passaram a defender a ideia de que há produção suficiente na teoria marxiana e engelsiana que dê base para a constituição de uma estética marxista, entretanto, como ela não está explícita nas obras dos clássicos do marxismo, é preciso conquistá-la, elaborá-la.

Os estudos que desenvolvemos até aqui nos permitem afirmar que a análise de qualquer obra literária deve ser feita considerando-a como um todo, completa em si mesma. Por mais que o papel do receptor não seja passivo diante de uma obra literária, segundo Lukács (1982), a obra de arte tem um mundo próprio que ele chama de mundalidade, significa que o reflexo da obra de arte possui caráter de totalidade. Não faz sentido, pois, buscar um significado externo à obra de arte. Vale ressaltar ainda que o conhecimento produzido por uma obra literária é de natureza diferente do conhecimento produzido por uma obra científica. Desta maneira, só cabe uma análise estética quando a obra é estética. Quaisquer conclusões que ultrapassem esse limite são especulação ou desvirtuamento da função social da obra de arte, mesmo que o conteúdo de uma obra seja o próprio marxismo, o momento predominante é o reflexo artístico, um conteúdo que se materializa na forma texto literário infanto-juvenil.

Dito isso, dividimos esse artigo em três seções. Na primeira, discutimos a função social da Literatura Infantil, conforme a concepção de Lukács, considerada aqui por ter uma perspectiva materialista histórica sobre o surgimento e a função social da arte. Na segunda seção, apresentamos o selo Boitatá e questionamos se é possível adaptar Marx para crianças. A última parte deste artigo dialoga com três obras do selo Boitatá que fazem alusão direta às categorias da crítica da economia política de Marx. São elas: *O que são classes sociais*, de Equipo Plantel e ilustrações de Joan Negrescolor, e o próprio “*O capital*”, para crianças com adaptação de Joan R. Riera e ilustração de Liliana Fortuny (2018), bem como a obra *O Deus dinheiro* com texto de Karl Marx e ilustrado por Maguma.

Metodologicamente, talvez, este artigo seria inserido como um texto de análise literária, mais especificamente um estudo de literatura comparada, entretanto, mais do que analisar as obras literárias tendo como ponto de contato o que elas apresentam da crítica da economia política e como esse conteúdo foi figurado na obra, debatemos também sobre o ensino de literatura a partir do questionamento que apresentamos no início desta introdução: o que se ensina quando se ensina literatura para as crianças? Talvez esse artigo flerte com o ensaio. Não podemos negar que o faça, já que defende um ponto de vista, pois, além de procurar demonstrar cientificamente uma tese, tentaremos seduzir o leitor para essa discussão tão sensível que é o papel social da literatura.

Nossos estudos têm mostrado, cada vez com maior clareza, que o papel do ensino de literatura é formar um leitor fluente. Isso significa proporcionar experiências estéticas de educação dos sentidos. No que se trata da Literatura Infantil e juvenil, o papel do professor é desenvolver o gosto pela leitura, formar os sentidos para a interpretação de textos cada vez mais complexos, para a compreensão do uso artístico da língua, para a vivência com múltiplas linguagens. Tais experiências são fundamentais para formar um leitor competente, quiçá um amante da leitura, um leitor voraz.

1 A função social da literatura infantil

Para iniciar nossa discussão, como apresentado na introdução, é preciso refletir em torno da função que a literatura exerce na vida dos seres humanos. Na definição do dicionário Aurélio (2010, p 470),

Literatura advém do latim, *litteris*, que significa dizer: a arte de compor trabalhos artísticos em prosa ou verso, ou ainda o conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época. Em Latim, Literatura significa uma instrução ou um conjunto de saberes ou habilidades de escrever, ler e se relacionar com as artes das gramáticas, da retórica e da poética.

No final do século XVII, surgiram as primeiras formas de livros que traziam uma literatura específica para o público infantil. Antes disso, não se escrevia para eles porque não existia a compreensão da infância. A concepção de uma faixa etária diferenciada com necessidades específicas, diferente dos adultos e que exigia uma formação voltada para as crianças, surgiu somente em meados da Idade Moderna. Zilberman (apud Cunha, 2003, p. 23) salienta a relação do surgimento da Literatura Infantil com a ascensão da burguesia. Leiamos o trecho.

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. a nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura Infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão.

Entretanto, não ganharam o status social, a valorização necessária, afinal, segundo Palo e Oliveira (1986), o ser infantil da literatura sempre foi visto como uma literatura menor, pois a criança era um ser que não tinha direito à voz, sequer a uma existência específica, já que era criado como um adulto em miniatura. Dessa forma, a Literatura Infantil foi

interpretada como um apêndice pedagógico, ou seja, tinha a função de reafirmar ou exemplificar conceitos. As autoras afirmam que essa função utilitário-pedagógica foi a grande dominante na produção literária destinada à infância.

Contar histórias para crianças sempre expressou um ato de linguagem de representação simbólica do real direcionado para a aquisição de modelos linguísticos. O trabalho com tais signos remete o texto para alguma coisa fora dele, de modo a resgatar dados de um real verossímil para o leitor infantil. Este, tratado fisiologicamente sob o “modo de ser” do adulto, reflete-se para a produção infantil como um leitor engajado nas propostas da escola e da sociedade de consumo. Deverá, sobretudo, apreender, via texto literário infantil, a verdade social. (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 9).

No Brasil, a Literatura Infantil nasceu como obras pedagógicas importadas da corte portuguesa. De acordo com Cunha (2003) e Coelho (1991), a verdadeira Literatura Infantil surge com Monteiro Lobato. Apesar de ter produzido obras didáticas, Lobato escreveu obras marcadamente literárias que visavam à imaginação e exploravam o folclore brasileiro. “A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. [...] Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava precisando”. (COELHO, 1991).

Consideramos, com base em Lukács (1982), que a literatura vista em sua utilidade prática, como uma objetivação engajada cujo objetivo é reproduzir uma verdade social a partir da interpretação do seu criador, não permite que a arte exerça sua função social de formar humanamente os indivíduos. Segundo Cademartori (1986), a Literatura Infantil possui dois aspectos de grande fundamento: divertir e ensinar, mas esse ensinar não é direto, mecânico nem é uma extensão do livro didático. A arte literária transforma o leitor, tornando-o capaz de ver o mundo sob um olhar novo, acrescenta conhecimento na imagem subjetiva que ele faz do mundo em que vive e esse conhecimento, mediante uma arte realista, é verdadeiro.

Para o modo marxiano, é fato que as necessidades são produzidas historicamente. Dessa maneira, o ser humano transforma a sua realidade objetiva ao mesmo tempo em que modifica sua subjetividade, revelando-se, nesse processo, um ser essencialmente histórico, portanto, social. Tal convicção necessita ser compreendida em sua integralidade para que se possa perceber, dessa maneira, que a arte é produto da atividade humana, portanto, não é um reflexo idealizado, desvinculado do processo de auto-construção do ser humano.

As objetivações essencialmente humanas exercem um papel de princípio na formação da sensibilidade dos seres humanos e

[...] na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. [...] o objeto do trabalho é portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. (MARX, 2010, p. 8, grifos do autor).

Neste mundo advindo da criação humana, a arte é uma dessas objetivações. Marx (2010) afirma que o objeto de arte – como qualquer outro produto criado pelo ser humano – cria também o público capaz de compreender e fruir uma obra artística. Portanto, a produção não produz somente um objeto para a sujeito, mas também um sujeito para o objeto. (MARX, 2010, p, 137).

Lukács (2010, p. 80) avançou consideravelmente na compreensão do método do materialismo histórico dialético da realidade social e da arte, ele considera que

[...] O imenso poder social da literatura consiste precisamente em que nela o homem surge sem mediações, em toda a sua riqueza interior e exterior; e isto num nível de concretude que não pode ser encontrado em nenhuma outra modalidade de reflexo da realidade objetiva. [...] Portanto, a literatura oferece um campo vasto e significativo para descobrir e investigar a realidade.

O autor defende a literatura como um modo de reflexo da realidade objetiva. Dessa forma, a Literatura Infantil é um produto da criação humana e importante aporte mediador da relação entre as crianças e a formação dos conhecimentos estéticos literários. A arte, seja ela literária ou de outro cunho, tende a se distanciar do cotidiano imediato ao reforçar a aparência de uma fase histórica sistematicamente elaborada.

[...] deste modo, a individualidade da obra de arte-precisamente como expressão da realidade-pode superar em intensidade a realidade imediata, se bem que, no processo criativo da aproximação, jamais a arte possa esgotá-la inteiramente. O fato de que a obra não atinja, mas ao mesmo tempo, supere a realidade constitui uma contradição, portanto, mas uma contradição viva e vivificadora da vida da própria arte. (LUKÁCS, 1970, p. 230-231).

Ainda de acordo com Lukács (1982), a arte em seu caráter antropomórfico³, cumpre o papel de auxiliar os seres humanos a perceber o cotidiano em que estão inseridos, através de um conhecimento sobre si mesmo, ou seja, sobre o gênero humano. O indivíduo, após uma vivência estética catártica, volta à vida cotidiana de maneira mais enriquecida, pois adquiriu um conhecimento sobre a realidade concreta em suas variadas determinações. O desenvolvimento da arte como atividade é uma forma do ser humano se autonomizar, auto afirmar-se em uma sociedade. Ela é uma mediação entre o indivíduo e o gênero humano.

A arte literária, ao apontar os traços aparentes da relação entre os seres humanos e a sociedade, faz com que os indivíduos transponham o nível de seu ser único deslocando-se em direção ao convívio com a essência histórica da humanidade. A vida dos homens é enriquecida de maneira incessante pela arte, e a sua função é exatamente essa.

Repercutimos as considerações acima para definir a função social da Literatura Infantil, destacando que há, nesse tipo de obra, uma

³ Lukács (1982) diferencia dois tipos de reflexo da realidade, o antropomórfico e o desantropomórfico. O primeiro, próprio da arte, trata de refletir o mundo como o ser humano o vê; o segundo diz respeito ao reflexo que procura eliminar o máximo possível a interferência humana para refletir a realidade tal qual ela é, trata-se do reflexo próprio da ciência.

especificidade: o público. Tendo isso em vista, vale apontar algumas considerações de Cunha (2003), guiando as observações para a perspectiva materialista histórica de Marx e Lukács explicitadas acima.

Há ainda muita dificuldade em definir a Literatura Infantil, entretanto é fato inquestionável que ela existe. Propomos fazer algumas observações, com base em Cunha (2003, p. 27, grifos do autor), que consideramos convergirem para a nossa perspectiva sobre Literatura Infantil.

Ora, na medida em que tivermos diante de nós uma *obra de arte*, realizada através de palavras, ela se caracterizará certamente pela *abertura*, pela possibilidade de vários níveis de leitura, pelo grau de atenção e consciência a que nos obriga, pelo fato de ser única, imprevisível – original, enfim, seja no conteúdo, seja na forma. essa obra, marca, no sentido de encaminhar o leitor para um único ponto, uma única interpretação da vida.

A Literatura Infantil enquanto manifestação artística não é traição: apesar de ser sempre o adulto a falar à criança, se ele for realmente artista, seu discurso abrirá horizontes, proporrá reflexão e recriação, estabelecerá a divergência, e não convergência. E suas verdadeiras possibilidades educativas estão aí.

Desta forma, advogamos que Literatura Infantil é literatura e que deve exercer a função social de elevar a consciência individual do receptor imersa na cotidianidade para uma consciência universal, do gênero humano. Esse caráter de proporcionar um salto qualitativo na compreensão do receptor diante da vida é o que Lukács chama de caráter pedagógico da obra de arte, mas é um caráter intrínseco a sua função social, diferentemente são as obras que tentam “encaminhar o leitor para um único ponto, uma única interpretação da vida”. (CUNHA, 2003, p. 27).

Adiantamos, desta maneira, que o que vale como arte e como função pedagógica de uma grande obra literária, seja infantil ou não, é o fato dela exercer esse efeito em seu receptor. Nada diz sobre a qualidade literária de “*O capital*” para crianças, então, a fidelidade teórica às categorias d’*O capital* de Marx. Exigir isso da obra é reivindicar uma deformação de sua função social como literatura. Após essa explicação teórica, as seções que seguem visam analisar algumas obras do selo Boitatá, incluindo “O

capital” para crianças”, em sua objetivação como obra de arte de Literatura Infantil.

2 O selo boitatá e a adaptação do marxismo para crianças

No ano de 2015, como parte das comemorações do aniversário de 20 anos da editora Boitempo, foi inaugurado o selo infantil Boitatá. A Boitempo se diferencia das grandes editoras brasileiras por publicar obras de autores brasileiros e internacionais que desenvolvem o pensamento crítico diante da sociedade capitalista. O selo Boitatá é específico na produção de material para a Literatura Infantil, com a finalidade de inserir os pequenos leitores de forma ética, política, crítica e social no mundo literário.

O Boitatá é uma lenda do folclore brasileiro. De origem indígena, a palavra significa cobra(boi) de fogo (tata). O Boitatá é, então, um protetor das florestas que cuida das matas e dos animais contra aqueles que desejam destruí-la. O registro dessa lenda aparece num texto do século XVI de José de Anchieta. O título do selo demarca a importância de registrar a cultura brasileira e de preservar a nossa história subjetiva.

Perpassando pelo uso das metodologias pedagógicas aplicadas no desenvolvimento infantil, a editora Boitempo se preocupou em desenvolver de maneira lúdica e realista obras de arte literária imersas no contexto marxista, utilizando-se de uma linguagem voltada cuidadosamente para as crianças.

É importante ressaltar que, embora a escrita desenvolvida nas obras literárias do campo marxista seja direcionada para os pequenos leitores, os títulos escolhidos não utilizam um conteúdo empobrecido, ao contrário, trata-se de uma elaboração rica de determinações, capazes de elevar e enriquecer os sujeitos leitores oferecendo-lhes a formação necessária para que, desde cedo, possam, por meio da leitura, conscientizar-se de sua existência e atuarem sobre ela em uma condição de seres capazes de agir criticamente.

O selo iniciou suas atividades publicando a coleção *Livros para o amanhã* da extinta editora catalã La Gaya Ciencia, lançada em 1977. As obras que deram início ao selo foram *A democracia pode ser assim* e *A ditadura é assim*, seguidos, no ano posterior, por *O que são classes sociais?*, analisado neste artigo, e *As mulheres e os homens*. Hoje, o Boitatá conta com 22 títulos sobre os mais diversos temas para a leitura dos pequenos leitores e seus pais que buscam uma literatura que supere uma visão estereotipada da criança como incapaz de compreender o mundo que a rodeia.

Em sua página do Facebook, a Boitempo apresenta o Boitatá como “[...] um selo que não subestima a inteligência de seus pequenos leitores e procura promover o aprendizado, o questionamento crítico e a construção de um senso de justiça social através da literatura”. (BOITATÁ, 2018). A descrição do selo já deixa claro que as obras têm um objetivo determinado: tratar de temas mais realistas, ao invés de fomentar um imaginário vazio e romântico nas crianças. Tal postura só é possível ao considerar as crianças como seres pensantes, de opinião, com possibilidades reais de compreender o mundo exterior em suas determinações. Essa postura não sentencia que as obras sejam engajadas, ou seja, queiram determinar um único tipo de interpretação da realidade, por mais que essa interpretação seja o marxismo. Se a arte retira a possibilidade de criação do receptor, ela deixa de exercer sua função pedagógica e torna-se apenas uma obra utilitária.

O que vai determinar, então, se o selo Boitatá possui obras de arte literária grandes ou obras utilitário-pedagógicas? A resposta a essa pergunta não pode ser universal; é preciso analisar cada obra em si e, mesmo assim, o critério da grandeza de uma obra de arte é a permanência na história. As obras que, mesmo depois de anos, ainda alcançam o núcleo humano de nossa existência são, sem dúvida, obras grandes. O que podemos fazer no tempo histórico de algumas obras é analisar esteticamente cada uma e o que elas podem fomentar de salto qualitativo para seus receptores. A crítica é sempre uma aposta com base nos fundamentos de cada um.

Para os nossos interesses, a análise das obras selecionadas diz respeito a sua figuração, ou seja, a qualidade da construção de seu reflexo, de transformar em forma o conteúdo da realidade objetiva sem limitar as possibilidades de fruição das crianças, defendendo um ponto de vista como único e inquestionável. Queríamos compreender se a validade das obras do selo Boitatá como Literatura Infantil poderia ser negada caso elas não respeitassem as definições científicas das elaborações de Marx.

Escolhemos, então, duas obras que diretamente tratam de categorias da crítica da economia política: *O que são classes sociais?* e “*O capital*” para crianças, além de uma obra que usa diretamente um texto de Marx, mas que é apresentado numa forma lúdica, *O Deus dinheiro*. Analisar uma obra de Literatura Infantil nunca pode significar a exclusão de sua forma física, ou seja, de seu projeto editorial, bem como das ilustrações que acompanham o texto verbal, pois elas também contam uma história. Muitas vezes, além de auxiliar o texto verbal, as ilustrações criam um sentido próprio, permitindo uma leitura separada por crianças que ainda não conseguem decodificar a língua escrita.

3 O que são classes sociais?, “O capital” para crianças e o deus dinheiro: breve análise

Como dito anteriormente, a obra *O que são classes sociais?* é uma tradução da obra *Hay clases sociales*, publicado pela primeira vez em 1978. Ilustrado por Joan Negrescolor, o livro traz nas folhas de guarda um jogo asiático de tabuleiro chamado *Cobras e escadas*, uma breve introdução dos editores situando a publicação, o texto em si com as ilustrações e, ao final, pequenos textos sobre o tema, bem como questões sobre a leitura que pretendem levar à reflexão para além do texto.

Vale refletir sobre a metáfora com a realidade e a constituição de classes sociais a partir desse jogo que consiste em chegar até o final pulando casas, mas, ao cair em uma cobra, o jogador escorrega algumas casas e, ao encontrar uma escada, avança algumas casas. As cobras e as escadas

aparecem nas ilustrações estampando os momentos em que o texto constrói as diferenças de classes, como será demonstrado adiante.

Marx define as classes sociais de acordo com a relação que estabelecem com os meios de produção. A obra *O que são classes sociais?* distingue três classes básicas: os capitalistas, a classe média e os trabalhadores. A origem dessas classes é apresentada de maneira simples, mas verdadeira, sem escamotear a exploração.

Todas as pessoas são iguais.

Mas existem coisas que as tornam desiguais: a força, o poder, o dinheiro e a cultura.

Porque, desde sempre, alguns grupos se aproveitaram de outros, dominando-os pela força.

E, à força, fizeram esses grupos trabalhar, pensar e inventar para eles. Por isso, uns são ricos e outros são pobres. Uns dominam, outros são dominados.

(GRUPO PLANTEL, 2016).

Observe-se que o texto afirma que sempre existiram grupos que dominaram outros. Aqui se poderia fazer a crítica sobre a omissão do comunismo primitivo, época em que ainda não existia a dominação de uns sobre outros, entretanto, essa omissão não prejudica o entendimento da totalidade da obra, ao contrário, a escolha do conteúdo expresso aqui destaca aspectos importantes para compreender a sociedade: os seres humanos são iguais e o que os diferencia são questões sociais, históricas, devido à dominação, ou seja, à força, fomos diferenciados.

As ilustrações são bastante lúdicas e ricas em signos. Infelizmente não é possível analisá-las na totalidade, apenas fazer algumas colocações. O traço e as cores usadas nas ilustrações reforçam um ambiente mais infantil ou juvenil, deixando o tema mais lúdico, mesmo que o que ele esteja representando seja uma barbaridade. Não é um falseamento da realidade, mas a apresentação de um fato histórico real numa linguagem acessível à criança. O trecho citado acima é ilustrado com uma figura que representa a violenta transição da Idade Média para a Idade Moderna, por exemplo.

Em seguida, o texto e as ilustrações dedicam algumas páginas para diferenciar as duas classes essenciais “Os filhos dos ricos... nascem ricos. Os filhos dos pobres... nascem pobres.” (GRUPO PLANTEL, 2016). Numa ilustração interessantíssima, Negrescolor demonstra os diferentes trabalhos e sujeitos nas relações de poder: num carro aparecem o motorista humilhado, o patrão arrogante e uma criança limpando o vidro do carro, acompanhada da frase “Ora, existem trabalhos... e trabalhos” (GRUPO PLANTEL, 2016) que, seguida da ilustração, soa como uma ironia. O salário, o poder político, o conservadorismo também são desenvolvidos no texto.

A apresentação da classe média é representada por uma ilustração na qual os ricos estão se divertindo num iate, enquanto a classe média tenta sobreviver num bote salva-vidas, seguida do texto abaixo. A classe média é representada como uma classe que não reconhece seu lugar, já que, na verdade, não pertence aos ricos por mais que o queira.

Já a classe média acabou ficando no meio em tudo.

Nem é muito rica, nem é completamente pobre.

Não é a que decide (embora dê ordens), nem é a que obedece (embora passe a vida cumprindo ordens).

Na classe média há de tudo: uns vivem em bairros mais ricos, outros em bairros mais pobres.

Alguns adultos ganham mais, outros ganham menos. (GRUPO PLANTEL, 2016).

Importante ressaltar que o texto é seguido por ilustrações em forma de pirâmide, ressaltando a ideia de uma hierarquia social, diferenciação de poder ou de dinheiro, mas que é crucial para a construção da visão de que a classe trabalhadora é maioria. “Porém a maioria das pessoas não pertence nem à classe alta, nem a classe média. Pertence à classe trabalhadora”. (GRUPO PLANTEL, 2016). Essa explicação é seguida de uma ilustração que mostra alguns tipos de trabalhos, destacando a variedade de atividades dos trabalhadores. “A classe alta e a classe média a chamam de ‘classe baixa’. Nela não estão os mais baixos ou menos

inteligentes, mas simplesmente os que ganham menos”. (GRUPO PLANTEL, 2016). Dito isto, o texto chama à união dos trabalhadores: “Parecem mais fracos, mas ficam fortes quando se unem”. (GRUPO PLANTEL, 2016), seguida de uma ilustração que reflete uma manifestação de rua.

As cobras e as escadas do jogo asiático compõem diversas páginas ilustradas, dentre elas uma em que a classe trabalhadora luta contra a cobra – que, no jogo, faz o jogador recuar algumas casas –, o texto afirma: “Mas enquanto existirem classes sociais... haverá luta de classes. Porque os ricos querem continuar tendo seus privilégios e os pobres querem que todos tenham os mesmos direitos”. (GRUPO PLANTEL, 2016), ou seja, que a igualdade seja verdadeira.

O texto de Virgínia Fontes, *Para saber mais: de onde vem as classes sociais?*, desenvolve um pouco mais a origem das classes e faz um adendo sobre o momento histórico em que elas passaram a existir, o que corrige a ideia que, no interior do texto, faz parecer que elas sempre existiram. Como deve ter sido possível perceber pelas citações do texto, trata-se de um texto de sequência explicativa, pois visa explicar o problema apresentado: o que são classes sociais. As ilustrações contam mais do que está explicado no texto verbal.

Já o livro *“O capital” para crianças* possui dois planos. O primeiro plano nos é apresentado pela aproximação com o gênero história em quadrinhos, no qual as falas das personagens surgem em balões e as vemos ilustradas. Nesse plano, estão as personagens vovô Carlito, fisicamente semelhante a Karl Marx, e seus quatro netos que o pedem: “Vovô, conte uma história pra gente, por favor!” (RIERA, 2018) e o avô, em resposta, afirma que vai contar uma história que aconteceu de verdade. Neste ponto, introduz-se o segundo plano que consiste numa narrativa cujo personagem principal chama-se Frederico. A história de Frederico é introduzida pela expressão *Era uma vez...* o que nos remete ao universo dos contos maravilhosos.

É preciso compreender, então, que é proposital a construção desse segundo plano como um conto maravilhoso que vai implicar algumas

características constantes. Os contos maravilhosos se diferenciam do conto de fadas por não figurarem a típica história das fadas, mas guardam com esse gênero semelhanças. No caso conto de vovó Carlito, o aspecto maravilhoso vai desaparecer, já que ele afirmara que contaria uma história real, mas a presença da expressão de indeterminação mantém o vínculo, inclusive porque Carlito afirma que a história ainda acontece em vários lugares do mundo no tempo presente.

Dessa forma, podemos destacar a presença de um herói, Frederico; o tempo se inicia harmonioso, a chegada de Frederico à Liverpool e a conquista de um emprego; a instalação do conflito, Frederico descobre que ganhava um quarto do preço de um par de meias; a existência do antagonista, o patrão que ganhava pela extração do mais-valor dos trabalhadores; o clímax, a instalação de uma greve, e; finalmente, o desfecho onde Frederico e os companheiros conseguem melhores condições de trabalho à contragosto do patrão. Diferentemente dos contos maravilhosos tradicionais que apontam para uma felicidade sem conflito, a história de Frederico e Rosa, a companheira que fez as contas e descobriu a exploração, apontam para mais lutas porque eles decidiram viajar o mundo contando aos demais trabalhadores sobre a exploração a que estavam submetidos.

No plano das ilustrações, Liliana Fortuny apresenta um traço mais próximo aos tradicionais contos maravilhosos, são agradáveis harmoniosos e servem para ilustrar os dois planos narrativos, já que o diálogo de vovô Carlito com os netos intercala a contação da história de Frederico. Vale destacar o papel fundamental da ilustração em combinação com o texto quando Frederico descobre o valor de mercado de um par de meias, bem como na explicação de Rosa sobre o mais-valor. O caso concreto das meias facilita o entendimento de uma categoria abstrata como a mais-valor. A produção da meia carrega uma série de determinações que são apresentadas na história, permitindo que o leitor alcance o conceito por meio do choque com sua prática cotidiana.

Outro aspecto a ser destacado nessa obra diz respeito à luta dos trabalhadores que se limita à democracia burguesa e a melhores condições de trabalho. Poderíamos criticar a obra por ela não apontar para a emancipação humana ou para revolução socialista, mas isso seria exigir um engajamento que não teria sentido na construção do personagem Frederico. Por mais, suponhamos, que vovô Carlito faça essa crítica mais profunda, a composição de Frederico não permite um salto qualitativo de consciência dessa natureza, se isolarmos o segundo plano narrativo da obra. Vejamos.

Frederico era um camponês que passava fome. A história não determina o tempo, mas indica que se trata do período pós revoluções burguesas durante a industrialização da Europa, portanto, o proletariado estava se consolidando como classe. Frederico não tinha nenhuma formação teórica sobre o sistema que estava em consolidação nem tinha condições de fazer as contas, por isso Rosa é uma personagem crucial que não só resolve o problema matemático como apresenta o conceito de mais-valia. O salto de Frederico se dá graças a sua prática, à sua vivência com a exploração, mas o que é essencial para as personagens no tempo em que vivem? Sobreviver. A luta imediata, portanto, é por melhores condições de trabalho. A perspectiva que se abre, no entanto, é revolucionária, já que “Eles se deram conta de que unidos poderiam conquistar muitas coisas”. (RIERA, 2018).

O terceiro livro analisado, *O deus dinheiro*, é uma obra com projeto gráfico rico e inovador que se diferencia completamente das outras obras analisadas. Se na primeira, temos um texto expositivo sobre uma categoria trabalhada por Marx e, na segunda, temos uma obra que remete à obra prima de Marx, *O capital*; na terceira, nos deparamos com o texto do próprio Marx ilustrado e traduzido para o português. Aqui a literariedade do texto original guarda sua própria relevância.

O deus dinheiro é composto por trechos extraídos dos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* e por uma ilustração que guarda seu caráter de obra de arte em si mesma, mas a combinação do texto de Marx com a

ilustração tem, sem dúvida, uma força catártica. As páginas do livro se abrem numa composição única cuja frente e o verso, divididos em 20 páginas, compõem a figura de Maguma que têm caráter narrativo e inspiração bíblica. Não é possível descrever aqui a obra como fizemos com as outras duas, mas tínhamos o interesse em demarcar três obras de diferentes formas e conteúdo – a crítica da economia política – semelhante.

Conclusão: fruição artística ou engajamento político?

Defendemos, pois, o caráter literário das obras analisadas que compõem o selo Boitatá e, por isso, argumentamos que a análise de seus conteúdos e formas não pode olvidar de que se trata de um objeto artístico e que, portanto, exercem uma função social específica que se diferencia da função da ciência, cujo objetivo é captar a totalidade extensiva da realidade eliminando o máximo possível a interferência do sujeito.

A arte é um reflexo imanente da realidade, mas que a reflete para o ser humano, portanto, é uma visão da realidade, sem desrespeitá-la, mas que não objetiva abarcar a totalidade da realidade nem se passar por realidade. A arte se preocupa em plasmar uma pequena porção do mundo para que o ser humano possa perceber as determinações intensivas dessa porção que, na vida cotidiana, estão misturadas, fetichizadas pela heterogeneidade da vida no sistema capitalista.

Deste modo, consideramos que as obras cumprem um papel social importante como obras de arte ao expor porções da realidade que estão fetichizadas: a primeira expõe que as diferenças de classes existem e não são naturais nem justas, a segunda revela a natureza da exploração do trabalhador e a terceira desnuda a reificação dos seres humanos que substituem o sentido do ser pelo ter que destrói a humanidade e os sentidos humanos. As três obras analisadas cumprem um papel social e, no interior de seu mundo próprio, possuem uma totalidade carregada de sentido.

Consideramos que elas cumprem o papel de desfeticizar a realidade, expondo aspectos que estão velados pela alienação a que estamos submetidos. No que diz respeito, então, ao caráter pedagógico dessas obras, julgamos que são obras literárias de grande valor estético. O uso do selo Boitatá em sala de aula ou para atividades pedagógicas diversas deve ser estimulado, tendo em vista a possibilidade de levantar interpretações, análises e debates de problemas sociais fundamentais para a superação do sistema capitalista.

Adaptar uma obra para crianças não significa a eliminação da criação. A adaptação é uma obra nova, única, apesar da intertextualidade clara e intencional, ela não deve ser analisada com base no que colocou ou deixou de colocar da obra original, mas deve ser criticada pela totalidade que produziu como reflexo do mundo.

Referências

- AZEVEDO, Ricardo. **Literatura Infantil**: Origens, visões da infância e certos traços populares. presença pedagógica-Belo Horizonte- Editora Dimensão- n° 27-1999.
- BERTOLDO, E. (2019). Marx para crianças. **Cadernos Do GPOSSHE On-Line**, 2(1), 157-178. <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1149>.
- BOITATÁ. **Sobre Boitatá**. Fortaleza, 01 mar. 2018. Facebook: @editoraboitata. Disponível em: <https://www.facebook.com/editoraboitata/>. Acesso em: 27 nov. 2019.
- CADEMARTORI, Lígia: **O que é Literatura Infantil**. Coleção primeiro Passos. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da Literatura Infantil/juvenil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- CUNHA, Maria A. A. **Literatura Infantil**. Teoria e Prática. 18 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- EQUIPE PLANTEL. **O que são classes sociais?** Tradução de Thaisa Burani. Ilustração de Joan Negrescolor. São Paulo: Boitatá, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Miniaurélio**: o Dicionário da Língua portuguesa- 8º- edição- Curitiba: Positivo 2010.

LUKÁCS, Georg. **Estética 1**: La peculiaridad de lo estetico. Traducción de Manuel Sacristán. Vol. 2. Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1982.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.

LUKÁCS, György. **Marxismo e teoria da literatura**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **manuscritos econômicos-filosóficos**; tradução, apresentação Jesus Ranieri.- [4 reimp.]. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O deus dinheiro**. Tradução de Jesus Ranieri. Ilustração de Maguma. São Paulo: Boitatá, 2018.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil**: voz de criança. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 1986.

RIERA, Joan R. **“O capital” para crianças**. Tradução de Thaisa Burani. Ilustração de Liliana Fortuny. São Paulo: Boitatá, 2018.

A teoria pedagógica de Vygotsky para uma aprendizagem interativa

*Luís de França Camboim Neto*¹

*Francisco Brandão Aguiar*²

1 Introdução

Lev Semyonovich Vygotsky ou Vygotsky, como é conhecido, nasceu em Orsha, Bielorrússia. Um pouco antes de sua morte, foi convidado para dirigir o Departamento de Psicologia no Instituto Soviético de Medicina Experimental. Estudioso em psicologia cultural-histórica, Vygotsky deixou muitos estudos sobre o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento intelectual do indivíduo.

A teoria do desenvolvimento da aprendizagem proposta por Vygotsky tem sua base em alguns aspectos, dentre eles a *internalização* e a *zona de desenvolvimento proximal*. A internalização seria a reconstrução interna de uma operação externa e a zona de desenvolvimento proximal seria o intervalo entre o conhecimento real, ou seja, aquele em que o sujeito é

¹ Doutor em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Gestão de Instituições de Ensino Superior pela UNIFAMETRO. Especialista em Engenharia de Produção pela UCAM. Prof. das disciplinas Metodologia Científica e Filosofia, Deontologia e Ética na Faculdade CEPEP. Consultor em Ensino Superior e Palestrando na área de produção do conhecimento. E-mail: luiscamboim@uol.com.br.

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell - ISEED. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Candido Mendes - UCAM. Graduado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell - ISEED. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Email: francisco_ba89@hotmail.com.

capaz de aplicar sozinho, e o conhecimento potencial, aquele em que o sujeito necessita do auxílio de outros para aplicar.

Para Vygotsky, a aprendizagem da criança antecede a entrada na escola e o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento infantil, evidenciando as relações interpessoais. Nessa perspectiva, o papel do ambiente no desenvolvimento intelectual das crianças contribui de maneira crucial, haja vista que o desenvolvimento procede enormemente de fora para dentro, pela internalização, a absorção do conhecimento proveniente do contexto. Assim, as influências sociais, em vez de biológicas, são fundamentais na sua teoria.

Outro aspecto relevante na teoria do desenvolvimento da aprendizagem proposta por Vygotsky é a importância das relações sociais no desenvolvimento intelectual. Para ele, o homem é um ser que se forma em contato com a sociedade. Na ausência do outro, o homem não se constrói homem. Sua compreensão é a de que a formação se dá na relação entre o sujeito e a sociedade.

Para Vigotsky, o indivíduo modifica o ambiente e este o modifica de volta. É preciso respeitar as leis do desenvolvimento da aprendizagem como leis naturais e que o ensino deve levar em consideração, exatamente como a tecnologia deve ter presentes as leis da física; o ensino não pode mudar estas leis, do mesmo modo que a tecnologia não pode mudar as leis gerais da natureza. Nessa teoria, o ensino representa, então, o meio através do qual o desenvolvimento avança; em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus níveis reais de desenvolvimento.

As pesquisas, obras e estudos realizados por Vigotsky só foram descobertos alguns anos após sua morte. Seu legado teve uma grande influência e interferiu na percepção hegemônica de que o aluno seria apenas o sujeito da aprendizagem.

Nesse contexto, objetivou-se com esse estudo abordar os aspectos pedagógicos da teoria de Vigotsky e a aprendizagem interativa com ênfase na *internalização* e na *zona de desenvolvimento proximal*.

2 A origem de Vigotsky

"A obra científica de Vygotsky conheceu um destino excepcional. Vygotsky foi um dos maiores psicólogos do século XX, mesmo nunca tendo recebido educação formal em psicologia." (IVIC; COELHO; 2010, p. 11).

Lev Semionovich Vygotsky, segundo Ivic e Coelho (2010) nasceu em Orsha, uma pequena povoação da Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896. Após a escola secundária (*gymnasium*), na cidade de Gomel, Vygotsky fez seus estudos universitários em Direito, Filosofia e História em Moscou, a partir de 1912. Com 18 anos, Lev Vygotsky matriculou-se no curso de Medicina, mas em seguida transferiu-se para o curso de Direito da Universidade de Moscou. Paralelamente ao curso de Direito, estudou Literatura e História da Arte. Em 1917, ano da Revolução Russa, graduou-se em Direito e apresentou um trabalho intitulado "Psicologia da Arte", que só foi publicado na Rússia em 1965. Depois de formado, voltou para Gomel, onde além de escrever críticas literárias e proferir palestras sobre temas ligados à literatura e à psicologia em várias escolas, publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias.

Após a universidade, Vygotsky retorna a Gomel, onde se dedica a atividades intelectuais diversificadas: ensinando Psicologia, começa a se preocupar com os problemas das crianças deficientes. Continua seus estudos sobre Teoria Literária e Psicologia da Arte. Após os primeiros sucessos profissionais em Psicologia (palestras em congressos nacionais), instala-se em Moscou, em 1924, tornando-se colaborador do Instituto de Psicologia. É aí, durante uma prodigiosa década (1924-1934), que Vygotsky, cercado por um grupo de colaboradores apaixonados como ele pela elaboração de uma verdadeira reconstrução da Psicologia, cria sua teoria histórico-

cultural dos fenômenos psicológicos. Vygotsky morreu em 11 de junho de 1934, em Moscou, com apenas 38 anos de idade.

Ignorados por um longo período, os escritos essenciais de Vygotsky, como suas atividades profissionais, foram redescobertos muito recentemente e pouco a pouco reconstituídos. Ao longo de suas pesquisas, Vygotsky escreveu cerca de duzentas obras, das quais se perdeu uma parte. A fonte principal continua sendo suas Obras completas, publicadas em russo, entre 1982 e 1984. Contudo, ainda que intitulada “Obras completas”, esta publicação não contém todas as obras que foram preservadas. Muitos livros e artigos publicados anteriormente não foram ainda reeditados.

3 A teoria da aprendizagem em Lev Semyonovich Vygotsky

Vygotsky foi um teórico russo do desenvolvimento cognitivo que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem. Dentre muitas ideias férteis, as que Vygotsky deixou de mais relevantes foram a internalização e a zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky, a aprendizagem da criança antecede a entrada na escola e o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento infantil, evidenciando as relações interpessoais. (VIGOTSKY, 2007).

Para Vygotsky (2010, p. 17), o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária, no seguinte aspecto:

A sociabilidade da criança é o ponto de partida de suas interações sociais com o entorno. Os problemas levantados pela psicologia da interação social são, hoje, bem conhecidos, e é por isso que nos limitaremos a evocar, brevemente, algumas particularidades da concepção de Vygotsky. O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura.

A teoria histórico-cultural (ou sócio-histórica) tem em Vygotsky, segundo Joenk (2002) seu principal expoente, mas com sua morte precoce aos trinta e oito anos de idade, em 1934, sua teoria foi sendo rediscutida e sistematizada por seus seguidores, como Alexander R. Luria, Alexis N. Leontiev, V. V. Davidov, P. Y. Galperin, D. B. Elkonin, Z. I. Kalmykova, Krutestski, entre outros.

As ideias apresentadas por Vygotsky contestaram algumas das teorias mais difundidas sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança que estavam em vigor e espalhadas sobre todos os campos de estudo de sua época, principalmente nas áreas da Psicologia e na Educação. (ROCHA, 2018).

Vygotsky (2010, p. 17) salienta que: "É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social." Assim, as relações da criança com a realidade, ainda segundo o autor são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau.

A sociabilidade da criança é o ponto de partida de suas interações sociais com o entorno. Os problemas levantados pela psicologia da interação social são, hoje, bem conhecidos, e é por isso que nos limitaremos a evocar, brevemente, algumas particularidades da concepção de Vygotsky.

A teoria de Vygotsky (1962, 1978) enfatiza o papel do ambiente no desenvolvimento intelectual das crianças. Postula que o desenvolvimento procede enormemente de fora para dentro, pela internalização – a absorção do conhecimento proveniente do contexto. Assim, as influências sociais, em vez de biológicas, são fundamentais na sua teoria. (TEIXEIRA, 2015, p. 1).

Para Vygotsky, Lurii e Leontiev (1988, p. 23) “a situação da psicologia mundial no começo do século XX era extremamente paradoxal.”

Durante a metade do século XIX, Wundt, Ebbinghaus e outros tinham conseguido transformar a psicologia em uma ciência natural. A estratégia básica de seu modo de estudo consistia em reduzir os complexos acontecimentos

psicológicos e mecanismos elementares que pudessem ser estudados em laboratórios por meios de técnicas exatas, experimentais. O "sentido" ou "significado" dos estímulos complexos foi reduzido com a finalidade de neutralizar a influência das experiências ocorridas fora do laboratório, as quais o experimentador não podia controlar ou avaliar corretamente. (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 23).

"Nas primeiras décadas do século XX, a psicologia na Rússia, assim como na Europa, movia-se entre escolas antagônicas, cada uma procurando oferecer explicações parciais para alguns fenômenos." (VIGOTSKY, 2007, p. 9). Nesse período, as pesquisas científicas buscavam formular e implementar a teoria da psicologia comportamental e marxista.

Admitindo o êxito deste empreendimento, Vigotsky (1988) afirmou que uma consequência essencial desta estratégia era a exclusão de todos os processos psicológicos superiores, inclusive as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato. Tais fenômenos ou eram ignorados, como nas teorias derivadas dos princípios reflexos, ou deixados para uma descrição mentalista, como na noção de percepção de Wundt.

Segundo Leonardi (2011), Wundt defendeu que o objeto de estudo da Psicologia era a experiência consciente imediata, composta de elementos mentais básicos que podem ser divididos em sensações e sentimentos.

Influenciado por Marx, Vigotsky (1998) concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. De acordo com Vigotsky (2010) haviam três concepções teóricas diferentes, esquematizadas da seguinte maneira:

a) A primeira concepção teórica descrita por Vigotsky (2010, p. 103) "parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem". Ao referir-se a essa teoria o autor afirma que "o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso".

A teoria de aprendizagem de Vygotsky tem uma ênfase importante no papel das relações sociais no desenvolvimento intelectual. Para ele, o homem é um ser que se forma em contato com a sociedade. Na ausência do outro, o homem não se constrói homem. Sua compreensão é a de que a formação se dá na relação entre o sujeito e a sociedade a seu redor. Assim, o indivíduo modifica o ambiente e este o modifica de volta.

b) A segunda categoria de soluções propostas por Vigotsky (2010, p. 104) "para os problemas que envolvem aprendizagem e desenvolvimento pauta-se na tese de que aprendizagem é desenvolvimento, ou seja, existe um entrelaçamento desses dois aspectos." Essa teoria foi primeiramente exposta por W. James e nela admite-se tanto a existência do desenvolvimento quanto da aprendizagem e se estabelece uma relação de dependência entre eles, um estaria condicionado ao outro.

Esse pensamento, sendo Vigotsky (2010), está em oposição ao primeiro, tendo em vista que naquele haveria uma separação vital entre os dois precursores: desenvolvimento e aprendizagem. Para entender melhor esse tipo de teoria é preciso ter em conta que ele considera as leis do desenvolvimento como leis naturais que o ensino deve ter em conta, exatamente como a tecnologia deve ter presentes as leis da física; o ensino não pode mudar essas leis, do mesmo modo que a tecnologia não pode mudar as leis gerais da natureza.

Dessa maneira, a interação que cada pessoa estabelece com um ambiente, a experiência pessoalmente significativa, é muito importante para ela. Por isso, a teoria de aprendizagem de Vygotsky ganhou o nome de socioconstrutivismo e tem como temas centrais o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

A partir desse entendimento, o estudo de Vygotsky tem peso nas possíveis rupturas do processo de construção das ideias pedagógicas. Sendo função social do professor conhecer essa perspectiva como base do desenvolvimento cognitivo e, assumindo assim, os desafios impostos pela diversidade na sala de aula. Quando o professor aplica esse conhecimento no processo ensino-aprendizagem, ele pode acompanhar, no decorrer do

desenvolvimento infantil, a evolução da manifestação de pensamento e da expressão (verbal ou não) da criança. (VIGOTSKY, 2010).

Para o autor, grande parte do desenvolvimento infantil ocorre pelas interações com o ambiente, que determinam o que a criança internaliza.

c) A terceira concepção de Vigotsky tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista, fazendo com que coexistam. Por um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do da aprendizagem, mas, por outro lado, esta mesma aprendizagem, no decurso da qual a criança adquire toda uma nova série de formas de comportamento, considera-se coincidente com o desenvolvimento. Isto implica uma teoria dualista do desenvolvimento.

Por um lado, está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que, segundo Koffka, um dos fundadores da psicologia da Gestalt, é, em si mesma, o processo de desenvolvimento. A novidade dessa teoria pode resumir-se em três pontos. Antes de tudo, como dissemos, conciliam-se nela dois pontos de vista anteriormente considerados contraditórios; os dois pontos de vista não se excluem mutuamente, mas têm muito em comum. Em segundo lugar, considera-se a questão da interdependência, quer dizer, a tese segundo a qual o desenvolvimento é produto da interação de dois processos fundamentais. É certo que o caráter desta interação não aparece com clareza nas publicações de Koffka, em que apenas se encontram observações gerais sobre a existência de uma conexão entre esses dois processos; mas estas observações sugerem que o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e fá-lo avançar até certo grau. (VYGOTSKY, 2010, p. 105).

Ainda segundo o autor, o terceiro aspecto novo, e também o mais importante dessa teoria, consiste numa ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. Este aspecto especial deve ser examinado com mais atenção. Remete-nos diretamente a um velho problema pedagógico, hoje menos atual, chamado tradicionalmente o

problema da disciplina formal. Como se sabe, o conceito de disciplina formal, que encontra a sua expressão mais clara no sistema de Herbart³, liga-se à ideia de que cada matéria ensinada tem uma importância concreta no desenvolvimento mental geral da criança e que as diversas matérias diferem no valor que representam para esse desenvolvimento geral.

Outro processo de aprendizagem proposto por Vigotsky (2007) está relacionado ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

A questão a ser formulada para chegar à solução desse problema é complexa. Ela é constituída por dois tópicos separados: primeiro, a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento e, segundo, os aspectos específicos dessa relação, quando a criança atinge a idade escolar. O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades, elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. Vigotsky, 2007, p. 56).

Para Vigotsky (2007), o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias

³ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) era filósofo alemão e formulou a pedagogia pela primeira vez como uma ciência, sobriamente organizada, abrangente e sistemática, com fins claros e meios definidos. A estrutura teórica construída por Herbart se baseia numa filosofia do funcionamento da mente, o que a torna duplamente pioneira: não só por seu caráter científico, mas também por adotar a psicologia aplicada como eixo central da educação. Desde então, e até os dias de hoje, o pensamento pedagógico se vincula fortemente às teorias de aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento.

informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Para Vigotsky (2001, p. 358), "a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações." A aprendizagem, segundo Vigotsky, só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais. É isto que distingue a educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada, das habilidades técnicas como escrever à máquina, andar de bicicleta etc. que não revelam nenhuma influência substancial sobre o desenvolvimento.

No estudo denominado por Vigotsky (2007) de internalização, ele associa a reconstrução interna de uma operação externa. Nesse aspecto, exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto - nada mais que isso.

Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal-sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. (VIGOTSKY, 2007, p. 40).

Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar.

Nesse momento, segundo Vigotsky (2007) ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. Como consequência dessa mudança, o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado e o que resulta é a forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro gesto. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar e ser entendido também pelos outros como tal gesto. Suas funções e significado são criados, em princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança.

Aqui, a orientação “afetiva-conotativa” em direção a um objeto (para utilizar os termos de Meumann) é ainda inseparável da tendência intencional da fala: ambas as tendências constituem ainda um todo homogêneo e a única tradução correta de mamã, ou de quaisquer outras palavras primitivas é o gesto de apontar que as acompanha. A princípio a palavra é um substituto convencional para o gesto; surge muito antes da crucial “descoberta da linguagem” pela criança e antes que esta seja capaz de executar operações lógicas. (VIGOTSKY, 2008. p. 35).

Como a descrição do apontar ilustra, o processo de internalização de Vigotsky (2007) consiste numa série de, transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.

- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (inter, psicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento.

Outras funções, ainda segundo Vigotsky (2007), vão além do seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores. Entretanto, elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis.

A internalização de formas culturais de comportamento segundo Vigotsky (2007) envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica "interiorizam-se", tornando-se a base da fala interior. A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui a aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo.

Para Vigotsky (2007), o desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se, em primeiro lugar, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. Sendo assim, Vigotsky ressalta como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim, estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança.

3 Conclusão

Ao pesquisar sobre o desenvolvimento da aprendizagem em Vigotsky e analisar algumas reflexões sobre a questão percebe-se que tanto a internalização quanto a zona de desenvolvimento proximal são processos que estabelecem as devidas conexões, fundamentais para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano.

Nesse processo, a internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, sendo algo interpessoal, que se torna intrapessoal. Por outro lado, a zona de desenvolvimento proximal seria um lugar imaginário onde o professor deve atuar na formação do aluno.

A noção vygotskyana de “zona de desenvolvimento proximal” tem, de início, uma marca teórica. Na concepção desenvolvimento, a criança não deveria ser considerada isolada de seu contexto sociocultural. Seus vínculos com os outros fazem parte de sua própria natureza.

Desse modo, nem o desenvolvimento da criança, nem o diagnóstico de suas aptidões, nem sua educação pode ser analisada se seus vínculos sociais forem ignorados. A noção de zona de desenvolvimento proximal ilustra, precisamente, esta concepção. Esta zona é definida como a diferença (expressa em unidades de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com a assistência de um adulto.

Nesse processo, a aprendizagem interativa relacionada à teoria de Vygotsky permite que o aprendiz internalize conhecimentos, relações e funções sociais e forme sua própria consciência. Há um fluxo de conhecimento que possui via dupla: do geral para o particular ou vice-versa, ou seja, de fora para dentro ou de dentro para fora, de forma dinâmica, com tendência do conhecimento desenvolver de uma situação inferior para outra superior proporcionando uma aprendizagem interativa.

Referências

- IVIC, I.; COELHO, E. P. (Org). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. – (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- JOENK, I. K. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. **Rev. Linhas**. Florianópolis, SC, v. 4, n. 4, p. 29-42, 2002. Disponível em: <http://200.19.105.203/index.php/linhas/article/view/1276/1087>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- LEONARDI, J. L. Breves considerações sobre a concepção do objeto de estudo da Psicologia para Wundt e para Brentano. **Psicologia em Revista**. (Belo Horizonte) vol. 17, nº. 1. Belo Horizonte. abr. 2011.
- ROCHA, T. **Aprendizagem e desenvolvimento em Vygotsky**. 2018. Disponível EM: <http://www.unicerp.edu.br/images/revistascientificas/athoseethos/1%20-%20APRENDIZAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20EM%20VYGOTSKY.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- TEIXEIRA, H. **Teoria do desenvolvimento cognitivo de Lev Vygotsky**. 2015. Disponível em: <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-lev-vygotsky/>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 520 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a30-social-da-mente.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194 p. Disponível em: http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar**. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A. N. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

VIGOTSKY, L. S.; LURIIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. 228 p. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

Rousseu e a crítica à educação moderna ¹

Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho ²

A crítica de Rousseau à educação nas escolas no século XVIII

Três são os alvos da crítica de Montaigne e Rousseau às escolas no século XVIII, a saber: a forma pedantesca como os professores conduzem a educação dos seus pupilos; a crítica à educação formal e, por isso, abstrata, que estimula a imaginação dos alunos em detrimento do concreto; e a crítica à formação exógena, que estimula a dependência e a menoridade do conhecimento da criança. A intenção deste artigo não é mostrar um Rousseau propositivo, mas apenas expor, de maneira pontual, como ele percebe “a prisão do espírito” dos seus contemporâneos, em especial das crianças situadas no contexto educacional dos Setecentos.

A influência de Montaigne e a crítica de Rousseau à educação pedantesca

Sob influência de Montaigne, particularmente de dois dos seus escritos específicos sobre educação, *Do pedantismo* e *Da educação das crianças*,

¹ Este artigo é um recorte da minha tese de doutorado intitulada: “Teoria do conhecimento e educação no pensamento de Jean-Jacques Rousseau”. Para maiores detalhes consultar a página: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/27032>.

² Pós-doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação com ênfase em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Ética e Filosofia Política e Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professor lotado no Departamento de Filosofia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: jarbasvc@gmail.com.

Rousseau constrói sua crítica à formação nas escolas do Setecentos. No *Emílio*, Rousseau critica a forma pedantesca como os preceptores conduzem a educação das crianças. Assim ele nos diz: “Nossa mania professoral e pedantesca é de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si mesmas e esquecer o que só nós poderíamos lhes ensinar” (ROUSSEAU, 1994, p. 11). Os tratados de educação são a prova disso, pois só oferecem palavrórios inúteis e pedantes, além de não explicarem “[...] a crise que serve de passagem da infância para a condição de homem” (ROUSSEAU, 2014, p. 611).

Assim como Rousseau, Montaigne (1987) denuncia o tipo de educação oferecida pelas escolas do seu tempo. A ciência, por exemplo, é tratada como um saber artificial e abstrato, e não como uma atividade prática. No campo dos costumes, o que se exige dos alunos é uma erudição vazia, e não o bom senso e a virtude que lhes são necessários para uma boa convivência social. Aprende-se o latim, o grego, a escrever em verso ou em prosa, mas ninguém pergunta se moralmente aquela criança tornou-se melhor ou se o seu espírito de fato se desenvolveu³. “[...] Sabem dizer ‘como observa Cícero’, ‘eis o que fazia Platão’, ‘são palavras de Aristóteles’, mas que dizemos nós próprios? Que pensamos? Que fazemos? Um papagaio poderia substituir-nos” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Montaigne (1987) avalia que a educação praticada nas escolas não exterioriza as benesses sociais que se esperaria do conhecimento apreendido pelos jovens nos estabelecimentos de ensino, exatamente porque ela não ajuda a desenvolver a autonomia dos mesmos. Ademais, esse tipo de educação não permite ao educando o aprimoramento de seu trato moral, pois o jovem, acostumado apenas a obedecer e a reproduzir, não é autônomo, ou seja, não possui domínio sobre sua própria vontade.

Montaigne (1987) acredita que a educação pedantesca não ensina as crianças a pensar, mas apenas a obedecer e a reproduzir. Ele observa que

³ Wright (2015) afirma que, na educação do seu aluno imaginário (o Emílio), Rousseau dá uma importância similar tanto à formação do corpo como à formação do espírito; no entanto, a disciplina moral supera a ambas e torna-se o princípio que orienta as duas.

a reprodução dos pensamentos alheios retira da criança sua criatividade, sua espontaneidade, seu interesse em criar e em descobrir novos conhecimentos: “Tanto nos apoiamos nos outros que acabamos por perder [nossas] forças” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Para o filósofo francês, o pensamento que se reproduz do outro não é sabedoria, porque a sabedoria é uma vivência, é um saber que se adquire da realidade e das teorias que dela se desprendem. Se a educação não tivesse acostumado os indivíduos apenas a reproduzir, todo conhecimento seria uma descoberta pessoal (MONTAIGNE, 1987).

Montaigne (1987) utiliza-se de linguagem metafórica para criticar a ineficiência dos conteúdos que são ensinados nas escolas; ele sublinha que a forma pedantesca como se ensinam as crianças cria corpos obesos, cheios de informação que elas não conseguem digerir. A criança que deveria ir à escola e dela voltar com o espírito satisfeito, porém, sempre retorna cheia de informação e, contudo, ainda permanece insatisfeita (MONTAIGNE, 1987). Por isso, indaga Montaigne (1987, p. 71): “Que adianta ter a barriga cheia de comida se não a digerimos?”. A resposta ele mesmo nos dá: “Cuidamos das opiniões e do saber alheios e prontos; é preciso torná-los nossos” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Para Montaigne (1987), é preciso possibilitar à criança a oportunidade para que ela se aproprie do conhecimento, tornando-se protagonista no processo de aquisição dos saberes, isto é, “[...] fazendo-lhe provar as coisas e as escolher e discernir por si própria” (MONTAIGNE, 1987, p. 77).

No *Emílio*, Rousseau critica a formação que desvincula a “teoria” da “prática”. Nessa obra, ele analisa o excesso de conteúdo nos currículos das escolas de seu tempo. É principalmente no Livro II do *Emílio* que ele critica os pedagogos e as escolas que ensinam diversas disciplinas que não terão nenhuma utilidade para a criança (ROUSSEAU, 2014).

É, porém, sobre seus conhecimentos [a alfabetização, por exemplo] que nos enganamos, aos lhes atribuímos o que elas [as crianças] não têm e fazendo-as raciocinar sobre o que não são capazes de compreender [...]. Ora, todos os estudos forçados desses pobres infelizes tendem a esses objetos inteiramente

alheios a seus espíritos. Imaginai a atenção que lhes podem prestar. (ROUSSEAU, 2014, p. 121).

Montaigne (1987, p. 77), no mesmo sentido de Rousseau, diz-nos que os professores “Não cessam de nos gritar aos ouvidos, como que por meio de um funil, o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho consiste em repetir”. Sob esse viés, ele argumenta que “[...] é característico de um espírito bem formado e forte condescender em tornar suas as ideias infantis, a fim de melhor guiar a criança” (MONTAIGNE, 1987, p. 77).

Interessante notar que o termo “pedantismo” para Rousseau não se destina apenas à forma arrogante como os professores conduzem a educação das crianças; o genebrino quer designar com esse termo o mesmo sentido que Montaigne dá em *Do pedantismo* ao “erudito” que se contrapõe ao “sábio”. Tanto para Montaigne como para Jean-Jacques, o “erudito” (ou seja, o “pedante”) é o “burro de carga” da cultura, no sentido de trazer em seu *curriculum* um longo e vasto acúmulo de conhecimento que só serve para a ostentação de um bem cultural que em nada tornaria os homens melhores, bem como não os tornaria mais aptos para enfrentar as dificuldades da vida; algo que, ao contrário, estaria ao alcance de uma educação disposta a utilizar em suas lições os saberes práticos da vida, quer dizer, um “saber de sábio” capaz de congregar virtude e ciência.

A crítica de Rousseau à educação formal das escolas

Em seu *Discurso sobre as ciências e as artes*, Rousseau enuncia que a cultura das ciências é duplamente perniciosa, tanto para as qualidades guerreiras como para as qualidades morais⁴. Essas últimas são frutos de uma educação insensata, que “[...] orna o espírito e corrompe o nosso

⁴ É interessante notar nessa afirmação a clara influência de Montaigne sobre Rousseau no *Primeiro discurso*. A crítica rousseauiana de que as ciências são uma consequência do luxo e de que elas amolecem as qualidades guerreiras de um povo, por exemplo, pode ser percebida em alguns momentos da obra *Ensaíos*, de Montaigne. À guisa de ilustração, destacamos esta passagem do texto *Do pedantismo* do pensador francês: “[...] o estudo das ciências amolece e efemina as coragens mais do que as robustece e as torna aguerridas. A nação mais poderosa que existe neste momento é a dos turcos, povo que igualmente estima as armas e despreza as letras” (MONTAIGNE, 1987, p. 74).

juízo” (ROUSSEAU, 1999b, p. 209). Nesse escrito, o autor do *Discurso* faz duras críticas às escolas de seu tempo e aos conteúdos que nelas se ensinavam. Sobre isso, ele nos diz que: 1) Ensinam-se todas as matérias, menos a virtude de ser cidadãos; 2) Supervalorizam o latim, mas esquecem que é uma língua em desuso; 3) Os alunos utilizam mal as palavras, pois compõem versos sem saber para que servem; 4) A educação retórica “confunde o erro com a verdade graças a argumentos especiosos”; 5) Os professores ensinam palavras abstratas sem uma correlação com a realidade do aluno; e 6) A educação [dos jesuítas] desacredita a pátria e faz amar a Deus pelo temor, e não pela reverência (ROUSSEAU, 1999b).

Em seu *Prefácio de Narciso*, Rousseau (1999a, p. 295) ressalta que “[...] os primeiros e quase únicos cuidados que se dispensam à nossa educação são os frutos e as sementes desses preconceitos ridículos”. Ele observa que na escola os professores “[...] ensinam a gramática antes de ouvir falar dos deveres do homem [...]. Em uma palavra, só se deve ser sábio nas coisas que não nos servem para nada [...]” (ROUSSEAU, 1999a, p. 295). Partindo disso, Rousseau constata que os conteúdos ofertados pelas escolas privilegiam noções abstratas que levam as crianças bruscamente dos objetos sensíveis aos objetos intelectuais; essa “metafísica dos conteúdos”, como observa Rousseau (2014), privilegia a teoria em substituição à própria experiência do aluno.

Grosrichard, em seu artigo *a Criança e o significante no Émile*, perfila que o homem mutila a criança pelo significante da linguagem. Submetido desde cedo aos desejos de outrem, o infante passa desde então a enxergar apenas o significante dos objetos, e não os seus conteúdos concretos (o significado)⁵. Estimulada pela imaginação precoce, ou seja, pela metafísica dos conteúdos oferecida pela escola:

⁵ Esse tema da perda do *significado* e a consideração quase que exclusiva pelo *significante* é central tanto no *Discurso sobre a origem das línguas*, mas também na crítica à educação formal presente no *Emílio*. Montaigne antecipa essa discussão nas últimas páginas do seu escrito *Da educação das crianças*, pelo qual Rousseau foi notoriamente influenciado.

[...] a criança se acha obrigada, quando ainda é incapaz de devolver palavra por palavra, significante por significante, a imitar, com sua voz inarticulada, uma outra voz, esta articulada. De imediato, a criança é levada a articular (mas mal), a cortar sua própria voz. Ei-la assujeitada, à sua revelia, ao significante, a um significante – observa Rousseau – que tem de perturbador o fato de que ainda não está ligado na criança a uma ideia, a um sentido. Ela encontra o significante no seu arbitrário, e este arbitrário é vivido como o da lei enquanto tal. (GROSRICHARD, 1991, p. 173).

Esse estímulo ao *dire par dire* é proveniente, em particular, de um desligamento da criança da sua realidade imediata e, genericamente falando, da natureza como um todo. Esse assujeitamento do significante, experimentado pela criança através da imposição do adulto, elimina “[...] aquilo que resta de puro e natural na criança, aquilo pelo qual esta natureza se exprime: sua voz acentuada e inarticulada [...]. Essa alienação precoce do homenzinho ao arbitrário do significante tem consequências funestas a longo prazo” (GROSRICHARD, 1991, p. 174).

Para Rousseau, o resultado da educação fornecida pelas escolas no século XVIII cria um desequilíbrio entre os “desejos” e as “forças” dos alunos. O excesso de teoria desprivilegia a experiência dos discentes, estimulando a imaginação dos mesmos. No *Emílio*, o genebrino critica a forma abstrata como os professores conduzem os seus conteúdos em sala de aula. Os aprendizes conhecem os lugares por intermédio de mapas, e não os estudando *in loco* em sua economia, em sua geografia ou mediante as características que lhes são próprias. Nessa obra, Rousseau (2014, p. 221) realça que “[...] pouco importa que ela [a criança] tenha mapas na cabeça, contanto que compreenda bem o que representam e tenha uma ideia sobre a arte de traçá-los [...]”.

Rousseau (2014, p. 123) é tácito em afirmar que, “[...] Em qualquer estudo que seja, sem a ideia das coisas representadas, os signos representados não são nada”. O *professeur*, pontua Rousseau (2014), julgando ensinar à criança a localização dos países por meio dos mapas, só lhe ensina a manuseá-lo e nada mais. Por sua vez, “[...] ela [a criança] não concebe que não existam [países] em outra parte que não sobre o papel

que lhes mostramos” (ROUSSEAU, 2014, p. 123). Desse modo, arremata Rousseau (2014, p. 302), “[...] mostrar-lhe o mundo antes que ela [a criança] conheça os homens não é formá-la, é corrompê-la; não é instruí-la, é enganá-la”.

Segundo o autor do *Emílio*, “[...] é na desproporção entre os nossos desejos e as nossas faculdades que consiste a nossa miséria. Um ser sensível, cujas faculdades igualassem os desejos, seria um ser absolutamente feliz” (ROUSSEAU, 2014, p. 74). Durkheim, em *La pédagogie de Rousseau: plans de leçons*, diz-nos que esse desequilíbrio das forças é causado pela imaginação; é ela que inventa necessidades que não podemos satisfazer imediatamente, causando em nós o sentimento de fraqueza (*sentiment de faiblesse*). A educação praticada nas escolas desperta negativamente a faculdade imaginativa dos alunos, causando um desequilíbrio entre o que é apreendido e a realidade das coisas, pondera Rousseau (2014). Vive-se da ilusão de tudo aprender e de tudo ensinar, todavia sem privilegiar a necessidade intrínseca entre a teoria e a prática que os conteúdos exigem.

Nesse sentido, de todos os atores envolvidos no contexto educacional, o mais prejudicado é a criança, que aprende o significante das coisas sem apreender primeiramente o seu significado. A respeito disso, Rousseau (2009, p. 115) apostila que “[...] todos aqueles círculos imaginários perturbam o espírito de uma criança e a fazem supor outras semelhantes nos céus; se a advertirmos de que tais círculos não existem, ela não sabe mais o que está vendo”. A formação nas escolas do Setecentos é deformada, porque privilegia os conteúdos ministrados abstratamente, em vez de conduzir os alunos a experimentá-los praticamente, ou seja, na natureza. Rousseau (2009) nos mostra, com isso, que as escolas de seu tempo ensinam ciência da maneira mais anticientífica possível.

Esse funesto modo de instrução, ao mesmo tempo que estimula negativamente a imaginação dos alunos, exige deles o constante uso da memória, como apoio ao aprendizado dos conteúdos ensinados na escola; “Assim como há uma idade própria para o estudo das ciências, também há um bem para compreender os costumes do mundo [...], o saber da vossa

criança estará somente na memória, ao passo que o da minha estará em seu juízo” (ROUSSEAU, 2014, p. 471). O professor, mantendo a criança servil e tímida, diz-nos Montaigne (1987), inculca em sua memória fórmulas prontas que devem ser repetidas por ela ao pé da letra. Nesse sentido, adverte-nos o pensador francês, “[...] Saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar [...]; dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro [do mundo]. Triste ciência a ciência puramente livresca!” (MONTAIGNE, 1987, p. 78).

Para Rousseau e para Montaigne, a escola privilegia o constante uso da memória. Com base na exigência de se memorizar conteúdos, o professor termina por impor ao aluno sua autoridade; os testes escolares, por exemplo, confirmam essa hipótese. Essa educação do controle, através de um determinado uso da memória ou, por assim dizer, do seu direcionamento, não leva em conta as qualidades particulares de cada criança, suas habilidades, seu temperamento, seus interesses pessoais. É por isso que essa educação é impessoal e exige dos educandos o uso intermitente da memória, de modo a controlá-los e mantê-los sob ordem. No tocante a isso, Montaigne (1987, p. 77) argumenta que:

Quanto aos que, segundo o costume, encarregados de instruir vários espíritos naturalmente diferentes uns dos outros pela inteligência e pelo temperamento, a todos ministram igual lição e disciplina, não é de estranhar que dificilmente encontrem em uma multidão de crianças somente duas ou três que tirem do ensino o devido fruto. Que não lhe peça conta apenas das palavras da lição, mas também do seu sentido e substância, julgando do proveito, não pelo testemunho da memória, e sim pelo da vida. É preciso que o obrigue a expor de mil maneiras e acomodar a outros tantos assuntos o que aprender, a fim de verificar se o aprendeu ou assimilou bem, aferindo assim o progresso feito segundo os preceitos pedagógicos de Platão.

A educação formal dos séculos XVI ao XVIII serviu como um instrumento de propaganda e de inculcamento ideológico-político das monarquias absolutistas da Europa sobre os seus povos. Ao promover uma “metafísica dos conteúdos” escolares que separa o significante do seu

significado, o que a escola fazia era promover, como indica Claparède (1912), um conhecimento abstrato sem contato com a experiência. Esse ensejo interpretativo fornecido por Rousseau ao analisar sua época é a constatação de um risco, como afirma Grosrichard (1991, p. 75), haja vista que “A primeira palavra desprovida de sentido que uma criança escuta e repete é o primeiro elo de uma cadeia, em todos os sentidos da palavra, que vai conduzir finalmente à mais extrema servidão política, ao assujeitamento, ao déspota”.

Os problemas de uma formação exógena

Chegamos, dessa forma, ao terceiro momento desta discussão: a crítica à formação exógena oferecida às crianças nas instituições de ensino do Setecentos. Rousseau (2014, p. 16) condena esse tipo de educação, que atribui qualidades externas aos indivíduos e são artificiais⁶: “Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis, todos os nossos costumes não passam de sujeição, embaraço e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; enquanto conservar a figura humana, estará acorrentado por nossas instituições”. A educação que as escolas oferecem orna o espírito, mas corrompe nossos juízos, como observa Salinas Fortes (1976, p. 49): “[...] as luzes, na realidade, não passam de trevas; [...] ela[s] se anuncia[m] como um florescimento, mas evolui[em] como corrupção dos costumes”.

A escola e os conteúdos que nela são ensinados representam, para o autor do *Emílio*, a menoridade da razão; a excessiva dependência do aluno com relação ao professor é a prova disso. A incitação precoce da imaginação e da memória é sinal de uma educação teórica e demasiadamente

⁶ Pontuamos mais uma vez a influência de Montaigne sobre Rousseau. No escrito: *Do pedantismo*, Montaigne defende a importância das profissões úteis e condena o saber ilustrado, que mais serve à aparência do que a uma finalidade concreta na vida em sociedade. Ele declara que: “[...] O camponês e o sapateiro vão vivendo simples e ingenuamente, falando do que conhecem; enquanto os outros, por se quererem elevar de um saber todo superficial, que não lhes entrou sequer no cérebro, vão se embaraçando e chafurdando sem cessar. Sabem discursar, mas é preciso que outros o apliquem; conhecem bem Galeno, porém não conhecem o doente, e o estonteiam com textos de lei antes de terem ciência da causa. Nada ignoram da teoria, mas não acharei um que a possa pôr em prática” (MONTAIGNE, 1987, p. 72).

desvinculada da realidade da criança. Vial (1937, p. 113) perfila que a educação nas escolas, à época de Rousseau, “[...] se reduz a propor o ensinamento de todas as noções ao cérebro, de todos os ensinamentos ao coração, de todos os hábitos do passado e dos costumes, a educação é o instrumento da mais pesada servidão”. Em consonância com isso, Ravier (1941) afirma que esse tipo de educação conduz a criança ao tédio (*ennui*), e esse mal não atinge apenas sua inteligência, mas também toda sua alma.

Uma outra característica dessa educação que aliena as possibilidades criativas das crianças faz-se perceber pela promessa de um futuro. A instrução oferecida aos alunos nos colégios do Setecentos projeta-se sempre para frente, em um porvir; essa formação que não valoriza o momento presente precipita a criança desde cedo em um futuro desconhecido, em que o direcionamento para uma profissão passa a ser a coisa mais importante⁷. Quanto a isso, diz-nos Rousseau (2014, p. 71) em seu *Emílio*:

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torna-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais?

Rousseau não despreza a escolha de uma profissão. No *Emílio*, ele sustenta que de preferência a criança deve seguir a profissão dos pais, mas que ela não deve ser levada a dar tanta importância para isso nessa idade. Para Rousseau, a escolha de uma profissão é o resultado de um longo e demorado caminho, que vai da infância à adolescência do aluno; e, para isso, é necessária uma formação completa que o habilite a exercer suas habilidades físicas e intelectuais de maneira plena. Um outro critério para a escolha de uma profissão deve ser sua utilidade social e individual; Emílio, sendo um carpinteiro, por exemplo, desempenha um papel na comunidade em que vive, ao mesmo tempo que tem a oportunidade de

⁷ Sobre isso, escreve Vial (1937, p. 51): “[...] Com a preocupação de dar-lhe qualidades do espírito e conhecimentos que exige aquela profissão, passam com frequência por alto e não sabem apreciar os sinais, ou seja, os sintomas das competências contrárias que se revelam pouco a pouco com a idade e a evolução espontânea do espírito. Aí estão os erros de direção, às vezes irreparáveis e que pesam a vida inteira”.

exercitar suas capacidades criativas, tanto manuais como espirituais. No entanto, a educação das escolas do *dix-huitième siècle* apressa essa formação, sacrificando o presente em troca de um futuro longínquo. Esse tipo de instrução para o vir a ser (*devenir*) é prejudicial para criança, haja vista não respeitar sua condição presente. Em sua crítica aos conteúdos lecionados na escola, que privilegiam “o sacrifício do presente a favor do futuro”, Rousseau (2014, p. 92) assim se manifesta:

Quantas vezes hão de se erguer contra mim! Ouço os clamores distantes dessa falsa sabedoria que sem cessar nos tira para fora de nós mesmos, que sempre considera o presente como nada e perseguindo sem tréguas um futuro que foge à medida que avançamos, de tanto nos levar para onde não estamos, levamos para onde não estaremos nunca.

Montaigne (1987, p. 71), ao qual Rousseau leu atentamente, como vimos, afirma que, “[...] Assim como os pássaros vão às vezes em busca de grão que trazem aos filhotes sem sequer sentir-lhe o gosto, vão nossos mestres pilhando a ciência nos livros e a trazendo na ponta da língua tão somente para vomitá-la e lançá-la ao vento”. Sobre isso, ele ainda diz: “[...] Nossa ciência, creio eu, é a do presente; a do passado nós a ignoramos tanto quanto a do futuro [...]. Não se trata de falar, trata-se de governar o barco” (MONTAIGNE, 1987, p. 71). Dalbosco, em *Da educação natural e da educação social no Émile de Rousseau*, assevera que uma educação para o futuro é bárbara, por isso Rousseau valoriza a educação do momento presente da criança. Para ele, o objetivo de Rousseau no *Emílio* é permitir que a criança viva a alegria de sua infância, respeitando, assim, a autenticidade de seu sorriso; o adulto que age dessa forma, complementa ele, passa a educar-se e a respeitar a si mesmo, desfazendo-se dos preconceitos com relação à infância e abrindo-se às incertezas de uma educação repleta de desafios (DALBOSCO, 2011a).

A tríade “imaginação”, “memória” e “educação para o futuro” – em seus aspectos puramente negativos – serviu às instituições de ensino do século XVIII como um instrumento de controle sobre os alunos. No entanto, para conseguir o domínio no tocante às mentes e aos corpos das

crianças, a escola não pode prescindir da disciplina. Rousseau (2014, p. 95) assinala que “[...] o constrangimento perpétuo em que conservais vossos alunos irrita a sua vivacidade; quanto mais constrangidos ficarem à vossa frente, mais turbulentos ficarão às vossas costas”. Consoante Rousseau (2014, p. 637), a disciplina dos estabelecimentos de educação paradoxalmente incita nos aprendizes o gosto pela indisciplina, pois os hábitos que as crianças adquirem nos colégios não podem ser verdadeiros, tendo em vista que são contra a sua vontade⁸: “Não se adquire o gosto de estar na prisão em razão de ficar nela; o hábito, então, longe de diminuir a aversão, aumenta-a”.

Em vez de dar vazão à liberdade e à autonomia da criança, a educação contribui com a sua menoridade física e intelectual. Rousseau (2014, p. 698) desconfia dessas instituições que estimulam a dependência e a menoridade do conhecimento:

Quanto mais examino a obra dos homens em suas instituições, mais vejo que, de tanto quererem ser independentes, eles se tornam escravos e que gastam a própria liberdade em vão esforços para garanti-la. Para não ceder à torrente das coisas, apegam-se a mil coisas; depois, assim querem dar um passo, não podem e ficam espantados por dependerem de tudo. Acho que, para nos tornarmos livres, nada temos de fazer; basta não querer deixar de sê-lo.

Substituir a experiência pela abstração dos conteúdos é limitar a capacidade criativa dos jovens; é torná-los submissos a um sistema de regras que os mantém sob a menoridade da razão, visto que, “[...] para viver no mundo, é preciso saber lidar com os homens, é preciso conhecer os instrumentos que permitam influir sobre eles” (ROUSSEAU, 2014, p. 347). Rousseau (2014, p. 127) enuncia que “[...] é a partir da primeira palavra com que a criança se contenta, é a partir da primeira coisa que aprende confiando na palavra de outrem; sem ter ela própria percebido a sua utilidade que seu juízo está perdido [...]”. Assim, “[...] tudo o que se faz através

⁸ Sobre isso, ler Ravier (1941), em especial o capítulo IX, *La liberté de l'homme nouveau*, seção IV, *L'age de l'indiscipline*.

de outros faz-se mal⁹ [...]” (ROUSSEAU, 2014, p. 501). Conforme Rousseau (2014), os adultos só emprestam, com a educação que oferecem, preconceitos para as crianças. Desse modo, arremata Rousseau (2014, p. 94), “[...] a cada ensinamento precoce que quereremos inculcar em suas cabeças, plantamos um vício no fundo de seus corações; professores insensatos!”.

Referências:

CLAPARÈDE, Édouard. Les idées pédagogiques: J.-J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance. **Revue de Métaphysique et de Morale**, Paris, v. 20, n. 3, p. 391-416, 1912.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Da educação natural e da educação social (moral) no *Émile* de Rousseau. In: _____. (Org.). **Filosofia e educação no *Emílio* de Rousseau**: o papel do educador como governante. São Paulo. Alínea, 2011a. p. 25-42.

DURKHEIM, Émile. La pédagogie de Rousseau: plans de leçons. **Revue de Métaphysique et de Morale**, Paris, n. 26, p. 153-180, 1918.

GROSRICHARD, Alain. A criança e o significante no *Emile*. In: MILLER, Judith (Org.). **A criança no discurso analítico**. Rio de Janeiro: JZE, 1991. p. 169-175.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaaios**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

RAVIER, André. **L'Éducation de l'homme nouveau**: essai historique et critique sur le livre de l'Émile de J.-J. Rousseau. Issoudun: Spes, 1941. t. 2.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens**. São Paulo: Nova Cultural, 1999a.

_____. **Discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

_____. **Emílio, ou da educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

⁹ Frase sob forte inspiração de Montaigne em *Do pedantismo*; assim escreve o pensador francês: “[...] não aprecio esse saber relativo e que mendigamos. Ainda que possamos ser sábios com o saber alheio, não seremos avisados senão com a [nossa] própria sabedoria” (MONTAIGNE, 1987, p. 71).

_____. **Júlia ou a nova Heloísa**: carta de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos alpes. Campinas: Unicamp, 1994a.

_____. **Textos autobiográficos e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2009.

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. **Rousseau**: da teoria à prática. São Paulo: Ática, 1976.

VIAL, Francisque. **La doutrina educativa de J.-J. Rousseau**. Barcelona: Labor, 1937.

WRIGHT, Ernest Hunter. Emílio: a educação natural. In: BENJAMIN, César (Org.). **Estudos sobre Rousseau**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015. p. 67-110.

A brincadeira como trabalho na idade infantil

*Paulo Érico Pontes Cardoso*¹

O artigo em questão buscará demonstrar que a brincadeira é tão importante para o desenvolvimento da criança quanto o é o trabalho para a existência humana. Não é objetivo desse artigo comparar a brincadeira com o trabalho infantil, uma das mazelas componentes do sistema global capitalista desde sua origem.

Nosso ponto de partida é o de que o trabalho é uma eterna necessidade natural de mediação na relação entre o homem e o restante da natureza, ou seja, é uma exigência da vida humana, independente de todas as formas sociais (MARX, 2013). De maneira similar, a brincadeira deve ser considerada a condição de existência de uma infância sadia. A inexistência ou a precariedade da atividade lúdica na idade infantil compromete o desenvolvimento psíquico em toda a vida futura.

Nos tempos recentes, muito se escreveu e se disse sobre a importância da brincadeira para a educação infantil. Essa orientação para o desenvolvimento do conhecimento infantil foi convertida em política educacional oficial por pouco tempo. Em 2012, o Ministério da Educação, MEC, com apoio da UNESCO, a agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura, elaborou e distribuiu amplamente o manual de orientação pedagógica “Brinquedos e Brincadeiras de Creche”.

¹ Professor, historiador, mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

O documento foi orientado pelas professoras Dras. Tizuko Morchida Kishimoto, membro titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e Adriana Freyberger, ambas especialistas na integração do lúdico a educação infantil. No documento se define que: “A brincadeira é para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo... O brincar ou brincadeira é a atividade principal da criança.” (MEC, 2012, p. 5, p. 11).

Que uma política educacional tenha essa abordagem é um fato progressivo. Ler, hoje, orientações como essas nos outrora manuais pedagógicos do MEC chega a ser colírio para os olhos. Afinal, por parte do atual governo, a ausência de diretrizes para a educação infantil tem sido até motivo de comemoração. Nesse caso, quanto mais tarde as concepções ideológicas e “pedagógicas” da extrema direita atingirem a educação das crianças como política pedagógica, melhor.

Todavia, por mais apaixonada que seja essa defesa da dimensão lúdica do processo de conhecimento, ela nos parece insuficiente. Por quê? Por secundarizar ou muitas vezes ignorar olímpicamente a categoria trabalho como fundamento ontológico da sociabilidade de tipo humana, esfera social onde está contida também a infância humana. Sem essa categoria criadora da sociabilidade humana, é impossível compreender a elevação da interação linguística ao status de fenômeno fundante da vida social e da individualidade. E isso não é uma exclusividade de um manual de um governo capitalista sob orientação da ONU. Muitos artigos sobre o tema, escritos no Brasil, mesmo os que reivindicam a tradição pedagógica de Leontiev, Luria, Vigotski e Elkonin, incorrem na mesma insuficiência.

A atividade vital

Todos os seres vivos realizam atividades para manter-se vivos. O trabalho é aquela que reproduz a vida. Toda espécie animal precisa realizar essa atividade para existir, como indivíduo, e para reproduzir a si mesma, como espécie. O ser humano se distingue dos demais animais pelo caráter

de sua atividade vital. O trabalho é a principal categoria da produção e reprodução do modo de vida humano. É o trabalho quem faz a mediação na sua relação com a natureza, da qual ele é um componente, e na relação de um indivíduo com os demais. Esse é o processo estrutural que permite a evolução humana.

Os animais também trabalham, mas sua ação é instintiva e mecânica. No trabalho social humano predomina o intencional, a atividade orientada por um fim previamente projetado. Esse é o principal caráter que distingue o trabalho social humano do trabalho coletivo dos animais. Desde os primórdios até hoje em dia, mesmo o trabalho aparentemente estritamente manual, possui essas determinações, a intencionalidade e a elaboração intelectual-cerebral. Afinal:

Não existe trabalho puramente físico e ... mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora... Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. (GRAMSCI, 1982, p. 7)

Assim, através do trabalho, o homem modifica o meio externo inorgânico e se modifica interna e organicamente. A natureza do trabalho à qual nos referimos é a do “trabalho concreto”, “trabalho útil”, ou “trabalho vivo”, que produz ferramentas e valores de uso e foi responsável pela “transformação do macaco em homem” – usando a famosa expressão do revolucionário, amigo e colaborador de Marx, Frederick Engels. O trabalho se torna uma totalidade social. O trabalho concreto vai definindo o homem que, de relações locais e regionais, estabelece relações mundiais.

Sob o capitalismo, criado a partir do mercado mundial, o trabalho humano torna-se, ele próprio, uma mercadoria. Isso ocorre quando a mercadoria se transforma em capital. Em um dado momento histórico, a partir do roubo, da fraude, da violência, foram realizadas uma série de despejos que resultaram na perda da posse, pelos camponeses pobres, de suas terras. Apoiados no parlamento, os grandes proprietários passaram a ter propriedade sobre as terras roubadas. Então, duas espécies diferentes

de possuidores de mercadoria estabelecem contato. De um lado minoritário da sociedade, os possuidores do dinheiro, dos meios de produção e de subsistência, que buscam ampliar seus valores, suas riquezas, comprando força de trabalho alheira. De outro lado, a grande maioria dos seres humanos, trabalhadores despossuídos e desintegrados dos meios de produção (os escravos e servos eram integrados as fazendas e reinos), “livres” para venderem a própria força de trabalho. Esse momento está registrado no Capítulo 24 da obra *O Capital* (1867), de Karl Marx, que trata sobre a origem histórica e o segredo da acumulação primitiva do capital. Todavia, esse fenômeno da acumulação primitiva não se restringe à gênese do capitalismo, ele segue como um componente da sociedade atual combinado dialeticamente à contemporânea reprodução do capital.

No capitalismo, o trabalho humano adquire uma segunda natureza, como trabalho “em geral”, que além de produzir valores de uso, produz valor, ou seja, quantifica o valor das mercadorias, uma vez que é a força de trabalho humana a responsável pela criação de toda a riqueza social. Se o trabalho criou o homem, a força de trabalho se torna a própria medida da riqueza produzida pelo homem. Mas como se faz essa medida? Marx explica que o trabalho é a substância do valor e o tempo de trabalho a sua medida de grandeza.

Assim é que o “trabalho vivo”, concreto, útil, produz um valor de uso e um valor que, ao ser incorporado à mercadoria, o torna “trabalho abstrato” ou “morto”, medido em unidades de tempo (minuto, hora, turno, semana, mês). Com essa segunda natureza, o dispêndio da força de trabalho humana, no sentido fisiológico, realizado pelo cérebro, nervos, membros e mãos humanas, medido em unidade de tempo, é trabalho incorporado à mercadoria, cristalizado na mercadoria. Enquanto o trabalho concreto ou vivo humaniza o ser humano, o trabalho abstrato ou morto, desumaniza e viola a condição de existência do homem.

Retomemos o tema título desse capítulo, a atividade vital e seu caráter. Nos “Manuscritos Econômicos e Filosóficos”, Marx escreve que no tipo de atividade vital reside todo o caráter de uma espécie, o seu caráter

genérico; e a atividade livre e consciente constitui o caráter genérico do homem, responsável pelo desenvolvimento humano. Como dissemos, o homem modifica o meio externo inorgânico e se modifica interna e organicamente. Através do trabalho, o homem transforma o mundo inorgânico, criando objetos. O homem cria um mundo a sua volta, objetivando o trabalho. Ao utilizar, criticar, admirar, se adaptar, trocar os objetos de seu trabalho, o homem se vê fora de si, estabelece e amplia vínculos com outros homens, objetivando o gênero humano. O artigo “Diferença entre alienação e estranhamento nos Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844) de Karl Marx”, escrito por Eduardo F. Chagas em 1994, destaca, muito antes da publicação do livro “A câmara escura: alienação e estranhamento em Marx” (2001) que:

A alienação do trabalho, enquanto momento necessário da objetivação, independente de todas as formas de sociabilidade, é a esfera ontológica fundamental da existência humana... O poder que tem o homem de objetivar-se, através de seu trabalho, é especificamente humano; manifesta-se como alienação (positiva) de sua vida genérica e encerra características inerentemente humanas. (CHAGAS, 1994, p. 24).

Essa condição positiva do trabalho vivo, concreto, se vê deformada com a exploração capitalista da mais valia sobre a força de trabalho. Quando o trabalho se torna uma mercadoria, assume uma dupla natureza – fenômeno criticado e demonstrado pela primeira vez por Marx – assume o caráter de trabalho abstrato, morto, imposto, representado nas mercadorias, estabelece uma outra relação entre o homem e o mundo por ele criado. Sendo o homem produtor e produto de seu trabalho, mercantilizado o trabalho, se modificam também suas relações ontológicas. Tornam-se estranhas quatro relações essenciais do homem: com o produto do seu trabalho, com a sua atividade produtiva, consigo e com o gênero humano.

O trabalho criou o homem, o capital o desumaniza. A objetivação, a alienação positiva, traveste-se em estranhamento e conduz à desumanização. A criatura, a mercadoria, produto do trabalho humano, torna-se estranha e subjugada ao criador. Enfeitiça-o e o torna servo do capital.

Nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos, Marx realiza a crítica à sociedade fundada sob a propriedade privada e o trabalho estranhando e demonstra como esse modo de vida avilta as conquistas do trabalho humano: “O trabalhador baixa à condição de mercadoria, a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta à desvalorização do mundo dos homens” (MARX, 2010, p. 79, 80). A objetivação transforma-se em “servidão ao objeto” (idem). A ponto que a efetivação, sua objetivação torna-se desefetivação “do trabalhador que é desefetivado até morrer de fome” (ibidem).

Mais adiante, na obra *O Capital*, Marx vai examinar mais de perto como os produtos do cérebro e da mão do homem parecerão adquirir vida própria. As coisas criadas pelo homem passam a controlá-lo e passam a assumir uma relação social entre si. Esse feitiço vai se tornando cada vez mais forte e poderoso com a própria evolução do capitalismo. A forma mercadoria é a forma mais geral e menos desenvolvida da produção burguesa. O fetichismo da mercadoria logo vai evoluir com a forma-dinheiro, criando ilusões profundas no automovimento do sistema monetário, criando o fetichismo do dinheiro subjugador da sociedade humana.

Em um dado grau de acumulação do capital, na era do capital monetário portador de juros, a relação capitalista assume sua forma mais exterior e mais fetichista. O valor parece prescindir do trabalho do homem e passa a valorizar a si mesmo. Dinheiro gera mais dinheiro, sem parecer necessitar dos processos de produção e circulação e sem trabalho. O capital aparece como fonte misteriosa e autocriadora, independente da reprodução. Os homens passam a agir acreditando que o capital financeiro prescinde da humanidade. O fetiche da mercadoria tornou-se em fetiche do capital. “A coisificação das relações de produção elevadas a máxima potência... a mistificação capitalista assumiu sua forma mais descarada” (MARX, 2017, p. 442). A atividade vital passa a ser uma atividade mortal, que degrada, adoce, física e psiquicamente. Mas eis que, no comando da sociedade, o capital exige em todo globo a superexploração do trabalho, o fim de todos os limites jurídicos, a destruição de todos os direitos, todas as

barreiras e impedimentos a apropriação de tudo e de todos. A isso se chama agora de ultraliberalismo. Essa voracidade comprova que a tal “existência independente” (idem, 443) do capital frente ao trabalho não passa de uma ilusão, um feitiço oriundo do estranhamento do trabalho.

Da educação a brincadeira, atividade vital para a criança

A reprodução do modo de vida humano requer um processo educativo acerca da atividade produtiva. É uma mediação entre a ação, o pensamento e a nova ação. Na reprodução desse ciclo se consubstancia o complexo da educação.

A educação é o principal elemento de mediação entre o mundo da produção e o da reprodução, para aprimorar a vida humana entre as gerações através do aprendizado e da transmissão de conhecimento. Mesmo nas sociedades onde não havia escolas, a forma como os indivíduos se educavam orientava-se pela produção da sua existência.

A relação entre trabalho e educação nas sociedades primitivas, como afirma Saviani (1994), “praticamente coincide com a própria existência humana”. Essa relação íntima e crucial entre a vida humana, o trabalho e a educação segue vigente no próprio imaginário coletivo, em expressões do senso comum, como “vivendo e aprendendo”.

As crianças têm formas próprias de trabalhar e de trabalhar-se socialmente. Não apenas através das brincadeiras e dos jogos, mas também do aprendizado de autosserviços (comer sozinho, vestir-se, calçar-se, escovar os dentes). Esses autosserviços vão se tornando mais complexos, ainda que nunca cheguem a ocupar a importância social que tem a brincadeira na infância.

Como nota Makarenko em sua Quarta Conferência acerca do Socialismo e da Educação dos filhos, dedicada aos Jogos, em uma obra publicada com o título original em russo “Conselho aos Pais”:

Na mais tenra infância, a criança dedica-se principalmente a brincar. Os trabalhos que executa são insignificantes e não vão além do limite de alguns

serviços consigo mesma: começa a comer sozinha, a proteger-se com a coberta, a vestir as calcinhas. Mas ainda introduz muitos elementos de brincadeira neste trabalho. Em uma família bem organizada estas tarefas tornam-se gradualmente mais complexas, a princípio unicamente para que a criança aprenda a bastar-se a si mesma, e, mais tarde, encarregando-se a criança de trabalhos de importância para toda a família. Mas o entretenimento continua a ser a ocupação favorita da criança, aquilo que a apaixonava e que mais lhe interessa. (MAKARENKO, 1956)

É através da brincadeira e dos jogos que as crianças aprendem a relacionar-se umas com as outras, que contêm as tendências ao individualismo e ao egoísmo e produzem sua personalidade, seu modo de conviver socialmente. O brincar é um elemento constitutivo do desenvolvimento da criança. É uma atividade cultural diferenciada das brincadeiras entre filhotes de animais, possui um fundo social, uma simulação e aprendizado para toda a vida futura.

A brincadeira deriva da necessidade de a criança reproduzir em sua compreensão o exemplo dos adultos, seguindo a tendência de ter uma vida em comum com eles. A atividade dos animais é biológica e instintiva, enquanto a atividade humana é racional e intencional. O animal age instintivamente para satisfazer suas necessidades. Os humanos agem com a intenção de produzir os meios para satisfazer suas necessidades.

Antes de chegar aos jogos e brincadeiras, na primeira infância, os bebês se comunicam de várias formas com os adultos: trata-se da comunicação emocional direta. Uma delas é o choro. Em seguida, essa atividade dá lugar a uma colaboração prática com o adulto e outros bebês, através da manipulação de objetos. Nesse momento, para que se desenvolva a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente, é necessário que os adultos conduzam essa ação manipulatória das crianças.

Na segunda infância, que se inicia aos três anos de idade, através dos jogos e brincadeiras da fase pré-escolar a criança adquire noção e se apossa do mundo concreto dos objetos humanos, cria laços de amizade e convivência. Brincar é uma pré-condição do aprendizado, uma atividade fundamental para a transição à fase seguinte, a do estudo que, passada a

pré-escola, passará a ser a atividade principal da escola. Por isso, “a leitura do mundo precede à leitura da palavra” (FREIRE, 1989) e a leitura do mundo começa na primeira infância, desde o modo mais simples, através da comunicação emocional direta, da atividade objetual manipulatória, dos jogos, brincadeiras e, por fim, do estudo (ELKONIN, 2009).

Se, no adulto, as atividades buscam um resultado objetivo, que é a satisfação de necessidades, na criança, a atividade tem um fim em si mesmo, ou seja, a satisfação está na realização da atividade. Se a atividade produtiva principal do adulto é o seu trabalho, a atividade produtiva principal da criança está no brincar.

No trabalho, o ser humano coloca em prática atividades que o humanizam:

- 1) usa variados objetos criados pelo homem;
- 2) o trabalho do homem sempre é uma atividade social. Mesmo quando desempenhado por um só indivíduo isolado, o trabalho humano é uma atividade social em que qualquer trabalhador depende de condições preparadas por um trabalho anterior, no caso das matérias primas (MARX, 2013, p. 256), ou que prepararão as condições de trabalho de outrem;
- 3) a finalidade do processo produtivo é a criação de valores de uso. No capitalismo, o trabalho tem como resultado a criação da mercadoria e a valorização do capital que passa a subjugar e enfeitiçar o trabalhador;
- 4) o trabalho criou o homem e sua cultura. Através do trabalho, o homem estabelece uma relação com o produto de seu trabalho e com os outros homens. Ao criar valores de uso, o homem objetiva seu trabalho e realiza a objetivação do gênero humano. O homem contempla a si nas formas criadas por ele. Esse é o momento positivo da relação entre o homem e sua atividade produtiva. É o momento em que ele se aliena, através a objetivação do trabalho. “O poder que tem o homem de objetivar-se, através do trabalho, é especificamente humano; manifesta-se como alienação positiva de sua vida genérica e encerra características inerentemente humanas” (CHAGAS, 1994, p. 24). As condições da escravidão assalariada, no entanto, desencadeiam o momento do estranhamento do homem no interior do trabalho. O trabalho estranhado desumaniza o homem, o faz estranhar o resultado do trabalho, o processo produtivo, a si como homem e aos demais como gênero humano. Assim, os homens se estranham e se deprimem;
- 5) o trabalho estranhado atrofia seu pensamento e seu autodesenvolvimento.

Na brincadeira, a criança coloca em prática as atividades que fazem o mundo inorgânico despertar o mundo orgânico:

- 1) são estimuladas ao uso de objetos variados;
- 2) interagem com seus colegas;
- 3) valorizam muito mais o processo do que o produto;
- 4) divertem-se e
- 5) mantêm suas mentes abertas e livres.

O jogo ou a brincadeira é o ensaio primitivo do trabalho para a criança. A criança “trabalha” e gosta do que faz e faz porque gosta. Nesse caso, a brincadeira, é um “trabalho” que possui apenas o caráter positivo da atividade produtiva. Aí a criança se afirma, se sente feliz, dá vazão livremente a sua energia física e espiritual, constrói sua personalidade. A brincadeira e o jogo edificam a criança como ser humano. A brincadeira é produtiva ao desenvolver o corpo e a mente infantis.

O brincar é uma atividade realizada de forma voluntária e fascinante, livre de coerções físicas ou psicológicas, que caracterizam quase sempre o trabalho adulto e infantil. Nada tem a ver com uma atividade obrigatória, encarada como entediante e improdutiva pelo adulto que não se identifica com o trabalho desumanizante que realiza. Esse “trabalho” da criança tem como resultado produtivo o desenvolvimento e aprimoramento das funções psicológicas superiores, dos significados e noções do mundo e da linguagem.

Se para Rousseau o homem nasce bom e é a sociedade que o corrompe, poderíamos de forma análoga dizer que a brincadeira é o trabalho não corrompido pela sociedade. Os aspectos positivos da brincadeira estão no ato de brincar e no seu resultado. Além desses, e como sucedâneo desses, quando comparado ao estranhamento negativo causado pelo trabalho contemporâneo, há também dois outros aspectos, sendo a brincadeira coletiva, uma ação social, através da qual a criança é levada a conectar-se com as outras crianças e consigo mesma. Na brincadeira, através da competição ou colaboração, a criança é conduzida a tomar consciência, reconhecer que existem outras pessoas no mundo além dela e de sua

família, com interesses e importância como os seus. Simultaneamente, a criança pode descobrir a si mesma, seus limites e potências corporais.

Impossibilitada de realizar as mesmas ações dos adultos, a criança simula e se espelha, em atos e sentimentos, e assim desenvolve o pensamento abstrato, atribuindo aos objetos e aos gestos sentidos especiais para a representação da ação, distinto do seu significado real, mas necessário para a criança realizar a ação lúdica. Não podendo montar cavalos, simula um cavaleiro, dando um segundo significado a uma vassoura. O objeto passa a ter então uma dupla natureza, varrer na atividade para a qual foi criado, o que a criança não ignora, e ser um cavalo no mundo da fantasia da brincadeira. Por sua vez, a criança também sabe que o cavalo existe na vida real, como animal real, e como significado criado pela criança para lhe ser útil na brincadeira. Essa separação operada no pensamento infantil será o que Vigotski (2008) identifica como uma modificação radical em suas estruturas psicológicas, em sua percepção que cria o significado e o sentido.

De posse do significado e do sentido, diferentes, mas representativos do mundo real, a criança poderá melhor compreender o mundo da linguagem gráfica, das palavras, poderá estudar. Quanto mais ampla for a compreensão do mundo pela criança, facilitada pela brincadeira e pelos jogos na pré-escola, mais instrumentos intelectuais ela disporá para incorporação de conhecimentos teóricos, dos sentidos, significados, palavras, mais estará preparada para o estudo que será a atividade determinante da educação após a pré-escola.

A brincadeira é a principal atividade da criança, é a linha principal do desenvolvimento na idade de 0 a 6 anos. A brincadeira contribui para o desenvolvimento ao tempo em que ela própria também é desenvolvimento. É uma das maneiras da criança participar da cultura, é sua atividade cultural típica.

Pode-se retrucar que tudo o que foi dito aqui sobre a brincadeira carrega uma certa dose de idealização da infância. A vida das crianças no capitalismo, de qualquer classe social, também é transpassada pelas

contradições desse sistema mundial. A infância da imensa maioria das crianças, filhas da classe trabalhadora, é sombria, cercada de abusos, mal alimentada, escravizada. Uma parte não tem tempo nem condições de brincar porque precisa pedir esmolas. Outras, não têm possibilidades de ser criança porque necessita relacionar-se com os irmãos mais novos como pai ou mãe, dos quais precisa cuidar enquanto os progenitores vão trabalhar. E essa situação miserável repercute nas brincadeiras, no acesso maior ou menor aos brinquedos e jogos, no estranhamento capitalista das brincadeiras.

O brinquedo como mercadoria e seu fetiche necrófilo

O simples acesso aos jogos e brincadeiras disponíveis no mercado pode piorar as coisas. A qualidade dos jogos, eletrônicos ou não, é, em si, um novo problema. As brincadeiras e jogos do mercado obedecem às regras da sociedade capitalista, fazem parte da “coleção de mercadorias” com vida própria que subjuga o homem e, sobretudo as crianças e adolescentes, são indutores do fetichismo da mercadoria desde a mais tenra infância. Parafraseando Machado de Assis em Dom Casmurro, o capital "fere a cura".

Ferindo a cura, o capital transformou os jogos, sobretudo os eletrônicos, em um grande mercado mundial que movimentava anualmente mais de 100 bilhões de dólares, sendo US\$ 1,5 bilhão apenas no Brasil, o 13º maior mercado. O valor em si dos jogos os torna inacessíveis para a maioria das crianças, seduzidas por esses sonhos de consumo. Isso faz com que exerçam um poder de vício mais sobre os filhos da burguesia e da pequena burguesia do que nos do proletariado. Também, historicamente, os vícios em jogos de apostas atingem idosos e aposentados. Esse mercado e esse tipo de jogo são estimulados pelos governos, como o atual governo brasileiro, que busca baixar os impostos dos jogos eletrônicos. Também pudera, por sua lógica, valorizar o valor, a quase totalidade dos jogos eletrônicos não estimulam valores humanistas, pelo contrário, são

estupidificantes, criadores de distúrbios psiquiátricos e dos chamados “vícios sem substâncias”, como a ludopatia.

Como informa o psicólogo Pedro Filipe Hubert, que defendeu a tese de doutoramento em psicologia “Jogadores patológicos online e offline: caracterização e comparação”:

adicção refere-se ao estabelecimento de uma relação de dependência, mais ou menos alienante para o indivíduo, mais ou menos aceite, alvo de crítica social, em relação a um produto como droga, tabaco, álcool ou medicamentos; a uma prática como o jogo ou o desporto (HUBERT, 2014, p. 29)

Note-se que essa definição geral de adicção, incorpora os jogos. Hubert chega às seguintes conclusões:

Pode concluir-se do estudo que existem diferenças entre JPOF e JPON, que existe um continuum de risco em ambos os modos, sendo mais rápido e intenso no modo online. Pode considerar-se que o modo online apresenta um risco de danos superior, pois os resultados nos fatores de risco situacionais e estruturais foram mais elevados nos JPON. (Idem, p. 4)

A tecnologia de comunicação também é usada de forma perversa para potenciar o vício. Em muitos dos jogos eletrônicos são incorporados elementos de manipulação do utilizador, semelhante à de slot machines, jogos de mesa ou apostas.

Muitos adultos viciados em jogos são capturados na infância e adolescência. Em uma comparação entre os jogadores recreativos, abusivos e patológicos, a lógica das brincadeiras está associada ao individualismo, a violência, armas, carros e outros cem números de indutores de valores necrófilos e viciantes. Às vezes, tais valores ficam evidentes como os jogos cujo objetivo é acumular dinheiro e propriedades privadas ou alcançar o sucesso nos moldes sociais do capitalismo em todas as etapas da vida. O capitalismo fez com que muitos novos jogos e brincadeiras, de positivos se tornassem negativos, fios condutores de novas formas de barbarização.

Jogos e brincadeiras se tornaram mortais ou adoecedores, como a questão dos jogos suicidas, que comprometem a vida de forma total, ou do

vício do jogo, que comprometem a vida de forma parcial, pois o jogo enfeitiça o viciado, consumindo o máximo de seu tempo, prejudicando a realização das atividades básicas do cotidiano, como higiene pessoal, alimentação, trabalho e/ou estudos, vida social. Em janeiro de 2018, foi anunciado que o transtorno de vício em jogos seria incorporado como doença pelo 11º Catálogo Internacional de Doenças (CID- 11). Segundo a Organização Mundial da Saúde, as “gambling disorders” são caracterizadas como:

Um padrão de comportamento de jogo persistente ou recorrente, que pode estar online (ou seja, pela Internet) ou offline, manifestado por: controle prejudicado sobre o jogo (por exemplo, início, frequência, intensidade, duração, término, contexto); aumentar a prioridade dada ao jogo na medida em que o jogo tem precedência sobre outros interesses da vida e atividades diárias; e continuação ou escalada do jogo, apesar da ocorrência de consequências negativas. O padrão de comportamento é de gravidade suficiente para resultar em comprometimento significativo nas áreas pessoais, familiares, sociais, educacionais, ocupacionais ou outras áreas importantes do funcionamento. (OMS, 2019)

Aqui vemos uma inversão do papel da brincadeira e dos jogos, que em vez de preparar as pessoas para a vida e para a atividade vital, rouba o tempo de vida das pessoas, às vezes, nos casos de maior morbidez, suicídio ou óbito decorrente do jogo, a vida por completo. Certamente, a perda de cérebros e força de trabalho para esse vício relativamente novo foi um dos motivos que levou ao capital a qualificá-lo como enfermidade.

Dissemos no início do artigo que a inexistência ou a precariedade da atividade lúdica na idade infantil compromete o desenvolvimento psíquico de toda a vida futura. Todavia, por sua orientação adictícia e/ou ideológica, um grande número de brincadeiras que são estimuladas pelo mercado e seus governos também comprometem as gerações futuras.

Não podemos esperar a revolução social e o advento de uma sociedade pós-capitalista para começar a mudar a sociedade ou aprender o que é necessário mudar, confrontando-se com o que há de concreto hoje.

Enquanto lutamos para alcançar nossos objetivos estratégicos, tratamos transitoriamente de lutar por modificar a realidade de hoje. Isso vale para a luta pelo direito a brincadeira para as crianças, inspirados no que aponta Saviani:

“Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção de novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais. Problemas desse tipo fazem com que, a par de uma sólida fundamentação científica, o educador necessite também se aprofundar na linha da reflexão filosófica. É isso que justifica a existência de cursos de educação em nível superior. Com efeito, a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz.” (SAVIANI, 1993, p. 72)

O acesso das crianças a jogos e brincadeiras orientados de forma sistemática correspondente a suas necessidades físicas e psíquicas faz parte do movimento por uma infância defendida da desumanização. Esse acesso será mais amplo quanto menos a educação não for ela própria uma mercadoria acessível apenas aos filhos das classes abastadas. A atuação nas instituições existentes pressupõe a luta contra a privatização do ensino e pela educação pública, universal, gratuita, laica e estatal. Esse raciocínio nos coloca como objetivo um novo humanismo, livre da propriedade privada dos meios de produção, da exploração do trabalho assalariado, escravo e infantil. A desintoxicação das brincadeiras e dos jogos atuais da ideologia baseada no estranhamento, no plano qualitativo, e o mais amplo acesso as brincadeiras e aos jogos desintoxicados, no plano quantitativo, são parte da luta para evitar que as crianças pereçam na barbárie e sigam adiante na evolução humana.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CHAGAS, EDUARDO. **Diferença entre alienação e estranhamento nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos (1844) de Karl Marx**. Educação e Filosofia, 8 (16) 23-33, Jul./Dez. 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HUBERT, Pedro Filipe. **Jogadores Patológicos Online e Offline: Caracterização e Comparação**. Tese de doutoramento em Psicologia através do Departamento de Psicologia e Sociologia da Universidade Autónoma de Lisboa. Disponível em: <<https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/720/1/Tese%20Doutoramento%20Pedro%20Hubert%20Jogo%20Online%20e%20Offline%20final%2007-04-2014.pdf>> Acesso em 30 Jan. 2020.

MAKARENKO, Anton. **Conferências sobre Educação Infantil**, Ed. Moraes, 1981.

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

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo, Boitempo, 2013.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro III. São Paulo, Boitempo, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças (CID) 11**. The International Classification of Diseases, the Family of International Classifications, The ICD-11, 2015. Disponível em: <<https://icd.who.int/browse11/l-m/en>>. Acesso em 30 de Jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13ª Edição. São Paulo / SP: Editora Cortez, 1993

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13ª Edição. São Paulo / SP: Editora Cortez, 1993

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. *In Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** In: Revista virtual de gestão de iniciativas sociais. Rio de Janeiro, RJ, UFRJ, Vol.8. p.23-36 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em 25 Out. 2019.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988.

Notas de Educação

*Pedro Rogério Sousa da Silva*¹

*Rita de Cassia Torres de Souza*²

As experiências formativas baseadas na dor e na capacidade de suportá-las devem ser abandonadas nas instituições de ensino, em especial, na escola. Com efeito, não faz mais sentido se educar para a dureza, mas para o aprendizado, a ludicidade, a autonomia e o respeito à subjetividade do outro, o que, por sua vez, só concebível em um espaço democrático. Ademais, com base em Vitor Paro (2012), a educação deve formar personalidades e o ser humano histórico, de modo que eles possam se apropriar da cultura em seu sentido pleno – filosofia, literatura, dança, música, artes plásticas, teatro, cinema, esporte, direito, tecnologia e ciência – o que, a seu turno, ajudará as instituições educacionais e os educandos a se aproximarem de uma educação integral, como também de resistirem e combaterem todos os tipos de práticas de violência, como a de teor físico, o racismo, o *bullying* etc.

Com base em Theodor Adorno (1995), ressalta-se que a violência se tornou, nos dias atuais, um aspecto importantíssimo, que o terreno educacional precisa discutir urgentemente. Ante tal situação, indaga-se: por meio da Educação, é possível ocorrer mudanças significativas no que diz respeito à violência? Para o Autor mencionado, a Educação, certamente, pode transformar experiências violentas em práticas de convivência

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

² Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

saudáveis, em manifestações humanas respeitosas consigo mesmo e com o outro. Por isso, é preciso compreender a barbaria antes de tudo, como algo muito simples:

Estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 1995, p. 155).

A Educação, segundo Adorno (1995), tem responsabilidade social de grande valia. Ela deve possibilitar a concretização de um espaço verdadeiramente democrático, e só cumprirá seu objetivo se for capaz de combater as manifestações de violência e de barbaria, pois essa realização é imprescindível para a sobrevivência de todos. Isto porque a Educação na sociedade contemporânea, neoliberal e tecnicamente administrada, se distanciou do tema da *desbarbarização*, para se aproximar dos fatores objetivos do quadro político-econômico, da competitividade – entre professores, diretores, alunos, secretarias, departamentos, ministérios, ciências, linhas de pesquisa, publicações, titulações, cargos, empregos etc.

No que tange ao aspecto da competitividade, ressaltamos que Adorno (1995) teceu – junto com o educador alemão Hellmut Becker (1913-1993) – considerações sobre tal aspecto, mais especificamente, no debate intitulado *Educação contra a barbárie*, transmitido em 14 de abril de 1968 pela Rádio de *Hessen*, Alemanha. O foco da discussão, nesse debate, foi o desempenho escolar de crianças e adolescentes, mas com interpretações opostas. Em Becker, a competitividade é prestigiada com amparo em certo controle pedagógico, que é um instrumento preponderante para o aprendizado educacional. Já em Adorno, a competitividade aufere interpretação diferente, sendo compreendida como um princípio pedagógico contrário à

sensibilidade humana, o que, por sua vez, só prejudica o desenvolvimento intelectual.

Para compreender-se melhor a Educação³ alemã, evidencia-se o percurso estudantil do sistema educacional no País da época de Adorno, dividido em duas ou três fases, de acordo com o caminho do aluno: a) nível básico (*Hauptschule*) – compreende a escolaridade mínima obrigatória dos seis anos de ensino fundamental (*Grundschule*), obrigatório para todos, e três anos de nível básico; b) nível médio (*Realschule*) – com duração de cinco anos. Depois de concluir o *Realschule*, o estudante frequentará cursos superiores no ramo da Saúde, da Engenharia, da Economia e de áreas afins; c) nível colegial (*Gymnasium*) – com tempo estimado de sete anos. Nessa etapa da Educação, o aluno escolherá entre Ciências Naturais, Linguagem e Humanidades. O término do colegial ocorre com a avaliação nacional, cujo resultado proporcionará ao estudante uma vaga numa universidade, escolhendo entre os “Cursos de Filosofia, Direito, Biologia”, (ADORNO, 1995), entre outros.

Segundo o sistema mencionado, sobretudo no nível colegial, Adorno (1995) assinala que a competição trouxe resultados insatisfatórios para as Ciências Humanas, uma vez que essas são consideradas, segundo o ditame econômico, áreas menos importantes para o aprendizado educacional. Com efeito, o saber no contexto do capitalismo contemporâneo não tem autonomia nem o direito de se afirmar como tal, pois somente os conhecimentos aplicados, os que atendem às demandas do mercado e às supostas necessidades se constituem como importantes. É por isso que o princípio pedagógico da competitividade ainda aparece como espécie de mitologia, cuja crença ainda existe na estrutura educacional, mas que precisa urgentemente de uma explicação científica mais profunda.

³ Por constituir um texto produzido no Brasil, ressalta-se que se faz necessário proceder a uma observação acerca da estrutura educacional brasileira, segundo a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Destaca-se, consoante a Lei retrocitada, especificamente no Art. 21, que a educação escolar se compõe de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Sob este mesmo ângulo de análise, pontua-se, ainda, o Art. 35-A, ao indicar as áreas de conhecimento da educação básica: Língagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas.

Contribuindo com tal explicação, leva-se em conta o estudo comparativo entre regiões – países, estados, cidades, distritos e bairros – como um instrumento de grande valia para entender-se a competição. Com base nessa técnica metodológica, Adorno analisa dois sistemas educacionais - o alemão e o inglês. No primeiro, prevalece o mito da competição, como já citado. No segundo, está, conforme Adorno (1995), uma educação que se distancia da competitividade, privilegiando a ideia do *fair play*, quer dizer, do jogo limpo, do cavalheirismo e do respeito ao mais fraco.

O *fair play*, nesta medida, significa oposição ao princípio da competitividade – amplamente estimulado pela ideologia capitalista (neo) liberal – porque possibilita um momento de suspensão de uma determinada disputa, toda vez que o adversário não tiver condições físicas e psicológicas adequadas. Como consequência, o lema popular “vitória a qualquer custo” perde força, pois é substituído pela preservação da vida e pela prática esportiva saudável, o que, a seu turno, segundo Adorno (1995), implica uma promoção do desaparecimento da barbárie, do sadismo e da pressão civilizatória: na educação e, principalmente, no esporte.

De acordo com Alexandre Fernandez Vaz (2004, p. 30), deposita-se no esporte na atualidade – talvez mais do que em outros períodos –

Toda uma série de benefícios, que vão da melhoria da saúde à solidariedade, do respeito às regras (sejam elas quais foram) à distância das drogas, das fortes emoções ao apaziguamento delas. Enfim, o esporte, em tempos de fracasso e de pauperização do velho projeto da *Bildung*, continua ativo.

O fato é que essas ideologias coercitivas, carregadas de bons argumentos pedagógicos, humanísticos e médicos, na maioria das vezes, não proporcionam aos atletas, amadores e profissionais, tampouco ao público esportivo, uma superação da brutalidade, uma convivência harmoniosa, uma prática lúdica e mesmo saudável. Isso porque, desde seu surgimento, o esporte, com base em Foucault (1984), foi sempre um campo do biopoder e de práticas disciplinares. O aspecto esportivo, por consequência, é

direcionado para o alto rendimento, os recordes, a eficiência e a produtividade de seus praticantes.

Ainda sob esse ponto, Adorno acrescenta que “[...] os recordes, nos quais os esportes encontram sua realização, proclamam o evidente direito dos mais fortes, que emerge tão obviamente da concorrência, porque ela cada vez mais os domina”. (1997 *apud* VAZ, 2004, p. 31). Os recordes, assim, constituem um espírito prático, porém distante da esfera das necessidades da vida. O esporte, por esses termos, é uma pseudopraxis. Os praticantes não têm autonomia, porque deixaram de ser sujeitos e se transformaram em objetos.

Em sua literalidade sem brilho, destinada a uma gravidade [seriedade] brutal, que entorpece cada gesto do jogo, torna-se o esporte o reflexo sem cor da vida endurecida e indiferente. Só em casos extremos, que deformam a si mesmo, o esporte mantém o prazer do movimento, a procura pela libertação do corpo, a suspensão das finalidades. (ADORNO, 1997 *apud* VAZ, 2004, p. 31).

Adorno, por essa perspectiva, evidencia que o corpo pela via esportiva é o mecanismo técnico por excelência, do mesmo jeito que o brinquedo original é para as crianças – “[...] o primeiro *Spielzeug*” (instrumento de ludicidade ou de brincadeira) (VAZ, 2004). Pela via técnico-científica, o esporte se fundamenta, encontra alimento e ultrapassa seus limites, isso pelo menos no terreno simbólico, haja vista que essa ideia está, em certa medida, ligada à crença ancestral do ser humano de que é possível se chegar à eternidade ou se conseguir o elixir da juventude, ou, ainda, no mínimo, quem sabe, se logre prolongar a vida sem maiores problemas para a saúde. Sua base técnico-científica, de outra parte, tem dois elementos paradoxais: é disciplinador da dor e exaltador da finitude humana.

Percebe-se, no entanto, que o esporte não se limita à dor, à disciplina e ao sacrifício. Ele vai mais além, pois proporciona uma conjunção de saberes e técnicas para sua realização. Exemplos desse conjunto são: o treinamento desportivo, a tática esportiva, a dieta, o suplemento, a vacina, a cirurgia, a prótese, a terapia etc. Sem prolixidade, detém-se, com brevidade, em torno de tal treinamento, porque este se achega mais à discussão

deste ensaio e é um dos fundamentos do esporte. Para o treinamento desportivo, o corpo é, tão-somente, um instrumento possível de ser operado.

[...] de forma que as metáforas que o comparam com algum tipo de máquina, antes de procurar facilitar o entendimento de seu mecanismo, confirmam esse desejo de domínio. Essas imagens que o comparam a uma máquina a vapor, a um relógio, ou a qualquer outro tipo de máquina, parecem querer dizer que um corpo pode ser, da mesma forma que uma máquina, posto em ou tirado de funcionamento. Se um corpo pode ser equiparado a uma máquina, é porque também suas peças podem ser substituídas, ou reparadas, caso o funcionamento não esteja a contento. (VAZ, 1999, p. 101).

Assevera-se, com efeito, o fato de haver uma consciência mecânica no corpo, necessária para a evolução esportiva e de sua ideologia. *A priori*, para o desenvolvimento das máquinas com vistas ao aprimoramento do atleta, o corpo já era divisado como máquina. É refutada, por conseguinte, a ideia de compreender a máquina como extensão do corpo ou o corpo como anexo da máquina. O corpo, nesse sentido, se assemelha à máquina, de tal maneira que se tem dificuldades para distingui-los. Na visão de Adorno (1992), isso não deve ser entendido simplesmente porque o corpo adoecido está sob o ângulo da máquina, mas porque ele próprio permanecerá em constante adoecimento.

Essa relação é chamada, por Adorno, de semelhança entre o corpo e a máquina, de reificação, cuja consequência é danosa para as pessoas. Ressalta-se, em primeiro lugar, que os danos não se restringem ao físico, mas a toda e qualquer área da vida – artística, política, econômica, laboral, educacional, sexual e psicológica – como também a natureza e à própria convivência social. No livro *Minima Moralia*, em especial no Aforismo “Devagar e sempre”, nº102, é possível perceber-se o estado de reificação (coisificação) e/ou de tecnificação em que as pessoas estão inseridas. Adorno, nesse aforismo, destaca o andar acelerado da pessoa contemporânea pelas ruas das cidades, bem como seu estado de ansiedade, tensão e medo. Para ele, este andar é fruto da inclinação dos seres humanos à velocidade técnica, em especial, dos motores de alta potência de carros e

motocicletas, que provocam nas pessoas uma manifestação eloquente. Essa inclinação, por outro lado, resultava de uma violência primitiva da pessoa humana que se opõe à natureza, externa e interna “[...] à sua própria constituição, movimento o que não cessa de dar testemunho.” (VAZ; BASSANI, 2008, p. 107).

Assere-se, com base em Adorno (1992), que, assim como na esfera esportiva, é possível que exista também no fetiche do tempo veloz e de suas máquinas sofisticadas um desejo, quase que patológico, cuja finalidade é ter o controle do sofrimento, sobretudo psíquico, do *ethos* moderno e/ou do corre-corre da vida cotidiana. As pessoas, por conseguinte, seguem uma rota oposta

[...] do próprio corpo e, ao mesmo tempo, reenviando-as de forma soberana: o triunfo do marcador de quilômetros que vai subindo vem aplacar de maneira ritual a angústia do fugitivo. Mas se a uma pessoa se gritar - "corre!" - Desde a criança, que deve ir buscar a bolsa que a sua mãe esqueceu no primeiro andar, até ao prisioneiro, a quem o guarda ordena a fuga a fim de ter um pretexto para matá-lo, então ressoa a violência arcaica que, aliás, dirige silenciosa cada passo. (ADORNO, 1992, p. 142).

Ainda sobre a *Minima Moralia*, mas agora no Aforismo “Não bater à porta”, nº 19, também se topa mais uma referência acerca da relação entre técnica e corpo. Nele, Theodor Wiesengrund Adorno descreve como são constituídos socialmente os efeitos da imposição técnico-científica. Ele evidencia a perda da sensibilidade, virtude, polidez, amizade e civilidade dos sujeitos. É ressaltado, ainda, o aumento do estado de apatia, frieza, depressão, cinismo e crescimento de comportamentos agressivos individuais e de grupos, sejam nos gestos e nos discursos. Tudo isso, via de regra, é marcado por uma concorrência desleal, permeado por constantes crises econômicas e por catástrofes sociais, em contextos autoritários e totalitários, via repressão, como na esfera da democracia burguesa, via fetiche da mercadoria cultural.

A tecnificação torna, entretanto, precisos e rudes os gestos, e com isso os homens. Ela expulsa das maneiras toda hesitação, toda ponderação, toda civilidade, subordinando-as às exigências intransigentes e como que a-históricas das coisas. Desse modo, desaprende-se a fechar uma porta de maneira silenciosa, cuidadosa e, no entanto, firme. As portas dos carros e das geladeiras são para serem batidas, outras têm a tendência a fechar-se por si mesmas, incentivando naqueles que entram com o mau costume de não olhar para trás, de ignorar o interior da casa que os acolhe. Não faz mais justiça ao novo tipo de homem, se não se tem consciência daquilo que está incessantemente exposto pelas coisas do mundo ao seu redor, até em suas mais secretas inervações. O que significa para o sujeito que não existam mais janelas que se abram como asas, mas somente vidraças de correr para serem bruscamente impelidas? Que não existam mais trincos de portas, e sim maçanetas giratórias, que não existam mais vestíbulos, nem soleiras dando para a rua, nem muros ao redor do jardim? E qual motorista que já não foi tentado pela potência do motor de seu veículo a atropelar a piolhada da rua, pedestres, crianças e ciclistas? Nos movimentos que as máquinas exigem daqueles que delas se servem localizam-se já a violência, os espancamentos, a incessante progressão aos solavancos das brutalidades fascistas. No desmerecimento da experiência, um fato possui uma considerável responsabilidade: que as coisas, sob a lei de sua pura funcionalidade, adquirem uma forma que restringe o trato delas a um mero manejo, sem tolerar um só excedente – seja em termos de liberdade de comportamento, seja de independência da coisa – que subsista como núcleo da experiência porque não é consumido pelo instante da ação. (ADORNO, 1992, p. 33).

O utilitarismo reinante nos dias atuais refuta a mediação e a constituição histórica para com o objeto, de modo que reifica as relações sociais, deixando-as empobrecidas. O fato é que esse tipo de relação passa a ser predominante, valorizando a máquina, em especial, sua velocidade – além de associar o ser ao ter. A Educação, com isso, é prejudicada. De início, porque o tempo do aprendizado é diferente do perfil maquínico. No primeiro, há um tempo lento, maturado, discutido, apreciado, vivido e refletido, ao passo que, no segundo, se encontra uma condição temporal que se dá pelo imediato – é o tempo sem experiência, é o tempo virtual e/ou da internet, do sentimento efêmero, da liquidação da memória, do descartável, das imagens velozes, do consumo e do capitalismo financeiro.

A esfera educacional se ampara nesse último tempo. A escola e as salas de aulas são invadidas pelos mais modernos aparelhos eletrônicos, os quais passam a direcionar os currículos, as gestões educacionais, as avaliações, as metodologias de ensino, os conteúdos, as discussões e, mesmo, os sentidos da vida humana. Aceitar essa regra é ser contemporâneo ou estar de acordo com o espírito do tempo (*Zeitgeist*). Por outro lado, Pucci acentua-se, sob a inspiração de T. W. Adorno, que a

[...] experiência formativa, resultante de um tempo de maturação, sem pressa, que exige recolhimento, silêncio, afinidade eletiva com os objetos, empobrece-se paulatinamente pelo seu anacronismo, por não produzir coisas úteis para a formação e para o mercado de trabalho. (PUCCI, 2001, p. 15).

Ademais, as pessoas – em especial, os profissionais de Educação, em um número significativo – estão submissas à reprodução dos instrumentos comunicantes, controladores e vigilantes, como de quaisquer produtos descartáveis da tecnologia. No lugar de refletir sobre eles e discuti-los publicamente, pois sabem que a tecnologia é importante e traz inúmeros benefícios, elas se acomodam a eles, de tal modo que, em muitos casos, já não conseguem se separar, de sorte a se fundirem com eles intensamente. O fato é que a cultura capitalista vigente, de base tecnológica e científica, provoca uma sociabilidade instrumental, de pessoas insensíveis, narcisistas, aprisionadas nelas próprias, que associam o ser ao ter e a realidade ao mundo das máquinas sofisticadas.

Os **docentes** e os formadores de professores têm nas tecnologias educacionais um instrumento extraordinário para potencializar a educação de seus alunos e devem ser competentes ao máximo no conhecimento e na utilização desse instrumento. Ao mesmo tempo devem superar a postura laudatória do uso das tecnologias mais avançadas e ter a acuidade e a percepção das virtudes específicas que estão subjacentes à essa utilização e desenvolver atividades outras que busquem compensar as falhas e os prejuízos causados por elas. (PUCCI, 2001, p. 18). [Grifou-se].

O fato é que essas imposições, carregadas de bons argumentos pedagógicos, na maioria das vezes, não produzem elementos de grande valia à Educação, nem mesmo para as relações entre as pessoas, como a de professor-alunos; apenas as deixa sob o sistema do pensamento técnico-científico, pragmático-calculador da catalogação e quantificação. Está implícito, desse modo, o fato de que a Educação, em especial a avaliação, cumpre uma função de administrar a vida socialmente, já que ela ajuda a controlar e disciplinar.

Tal ocorre porque a educação, especialmente no Brasil, é um importante veículo de inserção social e de possível elevação de uma classe a outra, mas isso não é para todos. Por conseguinte, a escola se utiliza da avaliação, cuja função habitual tem a tarefa de separar o “joio do trigo”, ou seja, de se afirmar quem são os melhores e os piores por meio da pedagogia do exame que reprova ou aprova. E essa lógica da avaliação da aprendizagem, de exames internos, se repete na avaliação em larga escala, de exames padronizados e externos, pois se avalia, agora não mais o aluno, mas o sistema de ensino, as escolas, com a finalidade de classificá-las. Com isso, são aferidas notas, com as quais as escolas podem ser apenas ou bonificadas. Inúmeros são os defensores, entretanto, dessa lógica, pois ressaltam que os alunos tendem a melhorar seus rendimentos e podem premiar suas instituições de ensino. De outra vertente, há um problema: é que essa perspectiva melhora o rendimento – os alunos aprendem a preencher o gabarito e a fazer prova de múltipla escolha em determinadas horas – mas não há melhora no aprendizado. Eis aí o entrave.

Sob este ponto de vista, enfatiza-se o fato de ser imprescindível investir no que é realmente necessário para a educação brasileira: boa formação⁴ dos professores e, conseqüentemente, dos alunos; valorização da carreira docente e da educação pública; gestão democrática; descentralização; “educação com um direito público subjetivo⁵”; planejamento

⁴ Considera-se, por essa via, a ideia de que uma boa formação docente deveria exigir, como requisito primordial, uma escola-modelo em toda e qualquer Faculdade de Educação, pois, dessa maneira, se poderia melhorar a qualidade da educação ao se aproximar os estudantes de Pedagogia do cotidiano escolar.

⁵ Esta expressão é citada primeiramente na Constituição Federal de 1988 e reforçada na LDB 9.394/1996.

participativo; superação da didática como livro de receita; projeto político-pedagógico; elevação do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação; acesso e permanência dos alunos; convivência entre os diferentes; acessibilidade; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Celso Vasconcelos, além disso, ressalta que, em virtude das testagens das avaliações em larga escala, “A liberdade curricular da escola é comprometida porque ela precisa se preparar para esses exames. Com a melhor das boas intenções, a escola funciona para o exame e não o exame para a escola”. (2019, s/p). Por esses termos, se faz necessária a inversão da lógica urgentemente.

Evidencia-se, outrossim, a ideia de que o critério da lógica utilitarista e da maximização de resultados coloniza a Educação, ao ponto de que quem não se submete se faz logo suspeito, pois a sociedade se baseia em inexoráveis normas de controle e de ordenamento, situadas, sobretudo, pelas inúmeras agências econômicas, e das avaliações em larga escala que veem o sistema educacional brasileiro, desde os anos de 1990, como um novo paradigma. Todo esse cálculo é, portanto, fruto de uma imposição neoliberal que institui um Estado mínimo, com gestão centralizadora, de comunicação linear e de contenção de recursos públicos, pensando a escola como empresa que precisa ser eficiente e que alcança metas, compreendendo os alunos e os docentes como neutros, coisas ou números.

Ressalta-se, *in alia manu*, que se faz necessário, em primeiro lugar, se responder, nesse contexto, à seguinte pergunta: qual é o objetivo da escola? A resposta à indagação é fundamental para se compreender a educação, especificamente a escola, pois, muitas vezes, é ignorada. Guarda-se uma tradição de se inculpar apenas o aluno pelo fracasso escolar: repetência, reprovação e evasão. Impende se expressar, porém, que falha todo o sistema educacional: o professor, o aluno, as secretarias de Educação, as metodologias de ensino, os livros didáticos, as avaliações, as famílias, os currículos etc. Portanto, de acordo com Paro, o processo pedagógico, como

“[...] atividade adequada a um fim”, [...] constitui verdadeiro trabalho humano, que supõe a existência de um objeto de trabalho que, no caso, é o próprio educando. É este que, de fato, constitui o objeto da ação educativa e

que, no processo, se transforma (em sua personalidade viva) no novo produto que se visa realizar. O produto do trabalho é, pois, o aluno educado, ou o aluno com a “porção” de educação que se objetivou alcançar no processo. Não tem sentido, portanto, identificar a aula ou o processo pedagógico escolar como o produto da escola. A aula é uma atividade – o processo de trabalho – não o seu produto. Não pode haver “boa” aula se não houve aprendizado por parte do educando. A produtividade da escola mede-se, portanto, pela realização de seu produto, ou seja, pela proporção de seus alunos que ela consegue levar a se apropriar do saber produzido historicamente. Isto supõe dizer que a boa escola envolve ensino e aprendizagem ou, melhor ainda, supõe considerar que só há ensino quando há aprendizagem. (PARO, 2019, p.3).

Referências

ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**. São Paulo: Ática, 1992.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 14nov.2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 14nov.2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. v. 1.

PARO, VITOR Henrique. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. In: VIANA, Fabiana da Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima. (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, v. 1, p. 57-73.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf Acesso em: 13 nov.2019.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001.

VASCONCELOS, Celso. Avaliação medieval era muito mais avançada. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/avaliacao-medieval-era-muito-mais-avancada-diz-professor.fbea1da2d5b7f310VgnVCM20000099cceboaRCRD.html>
Acesso em: 14 nov.2019.

VAZ, Alexandre Fernandez. Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno: questões para a reflexão crítica e para as práticas corporais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 21-49, 2004.

VAZ, Alexandre Fernandez. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 19, n. 48, p. 89- 108, 1999.

VAZ, Alexandre Fernandez; BASSANI, Jaison José. Técnica, corpo e coisificação: notas de trabalho sobre o tema da técnica em Theodor W. Adorno. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, p. 99-118, 2008.

A projeção da existência na perspectiva de Sartre

*Silvana Maria Santiago*¹

*Mara Betânia Jales dos Santos*²

Introdução

A nossa finalidade neste artigo não é remontar ao trabalho de articulador e ativista político de Sartre, embora seja extraordinária sua trajetória nesse âmbito. Acreditamos que esse, talvez, tenha sido o único filósofo que teve a chance de estar entre as duas Guerras Mundiais, período crucial em sua carreira não só de professor, intelectual, escritor, dramaturgo e crítico da cultura, mas de testemunha das maiores atrocidades registradas contra a humanidade. Sartre aproveitou a oportunidade para não ser um intelectual de vitrine. O teatro, as ruas, as praças, as fábricas, o campo de concentração etc. foram palco de suas aguçadas análises a respeito da política como projeto de existência. As consequências oriundas das guerras e as escolhas humanas em face dessas catástrofes nos oferecem um excelente estudo para compreendermos a dimensão disso na vida desse pensador. O Sartre de 1944 está com quase 40 anos. Está marcado pelas

¹ Graduada e Mestra em Filosofia. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Área de atuação: Educação e Filosofia. Coordenadora do Subprojeto de filosofia do Programa Institucional Residência Pedagógica CAPES/UERN. E-mail: silvanamariasantiago@yahoo.com.br.

² Graduada em Serviço Social. Mestra em Ciências Sociais. Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco. Pós-doutora pela UERN na área de Serviço Social. Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Atua nos seguintes temas: formação profissional, relações de trabalho e condições de trabalho. Prestou assessoria ao UNICEF em parceria com o Conselho Estadual da Criança e do Adolescente do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: mara.jales@ufersa.edu.br .

dores e perdas de muitos conhecidos na resistência francesa contra os alemães. Ele procura analisar a ação dos indivíduos de maneira equânime. Dessa forma, a realidade humana analisada por ele é compreendida como uma construção social, nessa não há espaço para uma idealização do homem. Portanto, o nosso objetivo aqui é pensar “A projeção da existência na perspectiva de Sartre” alicerçada no marxismo. Assim sendo, o homem em sua perspectiva não está só no mundo, mas está com o outro, numa coletividade. Logo, essas existências reconfiguram suas liberdades, considerando o aspecto material, do qual suas vidas dependem.

Para explicitamos sobre isso nos velemos sobre “A revitalização da existência no interior marxismo”. Partimos das análises do texto: *Crítica da razão dialética*, obra monumental do pensamento Contemporâneo. Essa se apresenta como um rasgo contra a doutrina que faz do homem um objeto, como coisa entre as coisas. O autor confronta a ideia de uma objetivação do indivíduo a partir de um perfil de enquadramento. Insistimos na incomensurabilidade da existência, visto que, em Sartre, jamais podemos determinar o que é o homem. Se considerarmos o homem como projeto, a alienação pode alterar as implicações de suas ações, mas ela não altera profundamente a capacidade do indivíduo de resistir, porque esse não é uma coisa, não é uma substância. O homem sempre pode superar a realidade e as determinações as quais ele encontra no mundo, visto que os homens não estão na História como fantoches, pelo contrário, eles são os seus criadores. Assim, a superação é a marca do homem. Mas esse não está só no mundo. Ele é o ser com os outros, sua liberdade depende da liberdade dos outros, e vice-versa. Contudo, faz sentido alegarmos que a História é produto da dialética da liberdade e das condições materiais desse movimento, ou melhor, dessa totalidade. Os antagonismos não deixam de aparecer para essa totalidade (homens). Sendo assim, ao tomarem consciência de que as suas liberdades estão sendo cerceadas, esses buscam entre si o poder para enfrentar essa imposição. Aqui, o nosso esforço é o de tentar elucidar essa questão a partir da teoria marxista, uma tarefa árdua, uma vez que tudo se fez, nos dizeres de Sartre: “cartesianamente

fixo”. Analisamos as exigências que afligem os indivíduos. Nessa linha de raciocínio, conduzimos a discussão para a esfera do marxismo, mais precisamente para resgatar o homem no cerne desse debate. Atestamos que o marxismo é a via de acesso por meio da qual é possível esse propósito. Posto como sugere o existencialista: “O marxismo é a filosofia insuperável de nosso tempo”. Para esta empreitada, pautamo-nos, prioritariamente nas críticas que Sartre faz aos teóricos dessa doutrina, entretanto demarcamos as referências que o marxismo confere ao existencialismo.

A revitalização do homem no interior do marxismo

Defendemos que a existência é absurda, não só porque não podemos conceituá-la, mas, principalmente, porque não há nada que fundamente esse ser. Todavia, observamos que Sartre mergulha profundamente naquilo que deve ser banido, ou seja, a submissão do homem à sombra da objetividade das coisas. A nossa preocupação, portanto, nesta pesquisa é analisar a questão da existência como projeção no mundo a partir do marxismo. Em nossa concepção, essa adquire uma relevância ainda maior, posto que, além de conferir valor a si próprio, visto anteriormente, o homem precisa, agora também, dar sentido às outras existências. Sua vida está implicada na vida dos outros, num grupo, numa coletividade. Portanto, salientamos que a História é o resultado da dialética da liberdade e das condições materiais às quais os indivíduos estão submetidos e das quais a todo custo tentam livrar-se. Esta sinopse é o resultado da problemática desse segmento.

Respaldamo-nos no preceito de que a consciência só existe a partir daquilo que está fora. Essa é exterioridade, portanto padece de uma carência ontológica, falta-lhe a identidade consigo mesma. Seu aspecto é ser incompleta, inacabada (é o que não é), caracteriza-se pela negatividade. Por causa disso, a existência precede a essência. Desse modo, o homem existe primeiro, para depois ser isto ou aquilo. Existir é agir de acordo com certos fins. É a projeção de inúmeras possibilidades que o homem cria ou

pode desenvolver no mundo. Se o homem não é um ser determinado, significa que não tem uma natureza. Ele é sempre poder-ser-mais. A causa da negação desse ser contém o predomínio do possível. Com isso, afirmamos que a negação está no seu âmago, porque ele é contingente. Nessa perspectiva, ele implanta o nada, na medida em que ele não é antecedido por nada que não seja ele mesmo. Por essa razão, a existência precede a essência. Ainda que não possa ser explicado, o homem pode superar o que ele foi. Nesse sentido, ele é aquilo que poderá ser, é o ser que pode ir mais além.

A existência se projeta no tempo, num movimento de autoformação, essa é constituída pelo não ser. Em outras palavras, sem a negatividade da consciência, não haverá totalização; e, sem essa, não há dialética possível. A dialética é o instrumento para a compreensão da realidade. É através dela que compreendemos o homem sendo parte de uma esfera maior na qual ele está inserido. A História, a sociedade, a família, os grupos etc. representam essa totalidade.

Pensando em todo o horror da guerra e em tudo que essa originou, Sartre se levanta. Com uma voz lúcida, mas desiludida; amarga, mas revigorante, o filósofo sente na pele a impotência daqueles que têm a coragem de resistir contra os alemães, em favor de sua pátria. A maioria dos cidadãos franceses não toma conhecimento das denúncias e críticas registradas nos panfletos, não se importa com o que acontece aos outros. Logo, a resistência se tornou puramente negativa, ou seja, sabe-se contra quem se combate, mas não o porquê se combate. Para o pensador, seus contemporâneos lutam no escuro. Com essa resignação amargurada que caracteriza a resistência, afirma ele: “Luta-se porque não há outra coisa a fazer, porque a nossa dignidade de homem exige” (SARTRE apud COHEN, 2008, p. 243). Por essa razão, assume o pensador:

Foi necessária toda a história sangrenta desse meio século para levar-nos a uma sociedade dilacerada. Foi a guerra que fez explodir os enquadramentos envelhecidos de nosso pensamento. A guerra, a Ocupação, a Resistência, os anos seguintes. Desejávamos lutar ao lado da classe operária,

compreendíamos, enfim, que o concreto é história e a ação é dialética. (SARTRE, 2002, p. 30).

A guerra, como processo de aniquilamento humano, fez com que Sartre se debruçasse nas leituras de Marx. A partir dessas análises, o filósofo empreende uma fecunda discussão na obra *Crítica da razão dialética*. Nela examina o modo como à antropologia ficou dissociada dos demais saberes. Na concepção de Sartre, o saber sobre o homem não deve estar divorciado da História, da Sociologia, da Economia etc. Em virtude disso, para ele, o sentido último da concordância entre o marxismo e o existencialismo é instaurar a razão dialética, cujo fundamento seja a existência. Por isso, afirma Nunes (2010, p. 202): “A razão que se fundamenta na existência, e que se exterioriza na práxis constitutiva das relações humanas, materialmente estruturadas, é a razão dialética”. Na verdade, nessa obra o pensador assume a tarefa de unir a razão histórica a partir do homem real, na qual a razão e a História se amparam. A *Crítica da razão dialética* une a razão histórica e a existência individual; a liberdade e a necessidade. Nesse sentido, Sartre imprimiu no marxismo o saber compreensivo sobre o homem, a partir do âmbito social de sua práxis. A *Crítica da razão dialética* é a tentativa de síntese que o marxismo não conseguiu realizar. Nela o pensador resolve o conflito entre as duas formas de pensamento (existencialismo e marxismo), tentando uni-las por uma dialética que ele designa de razão crítica³, na qual a filosofia da existência seja o subsolo do marxismo.

Não é como opositor que Sartre discute o materialismo histórico⁴. Na referida obra, ele rediscute as análises que os teóricos deram aos textos de

³ Não é seu objetivo “[...] estabelecer uma nova dialética, mas reencontrá-la no desenvolvimento da antropologia, ou se o conhecimento do homem pelo homem implica não só métodos específicos, mas uma nova razão, ou seja, uma nova relação entre o pensamento e o seu objeto. Enquanto não tivermos estabelecido a legitimidade da Razão dialética, a antropologia será um amontoado confuso de conhecimentos empíricos, induções positivas e interpretações totalizantes” (SARTRE, 2002, p. 15).

⁴ Materialismo histórico: termo utilizado na filosofia marxista para designar a concepção materialista da história, segundo a qual os processos de transformação social se dão através do conflito entre os interesses das diferentes classes sociais: “Até o presente, toda a história tem sido a história da luta entre as classes, as classes sociais em luta umas com as outras são sempre o produto das relações de produção e troca, em uma palavra, das relações econômicas de sua época; e assim, a cada momento, a estrutura econômica da sociedade constitui o fundamento real pelo qual

Marx. O pensador declara que o marxismo é a filosofia insuperável de nosso tempo (SARTRE, 2002). Isso significa, segundo ele, que: “A razão disso é que as circunstâncias que a engendraram não foram ultrapassadas” (SARTRE, 2002, p. 36). Para o filósofo, os teóricos marxistas interpretaram os textos de Marx de maneira evasiva, eles optaram por uma compreensão desnaturada do homem imposta pela prática do socialismo. Não nos deteremos a explicar esse caminho, o que importa é entendermos que a doutrina marxista representa, na concepção de Sartre, o único saber de nossa época. Portanto, é com esse saber que a existência se projeta no mundo. À vista disso, ele pretende incorporar a perspectiva do existencialismo no marxismo.

O marxismo contemporâneo, ou o marxismo dos marxistas, na opinião de Sartre, sofre de anemia teórica, porque se vale de abstrações excessivas, em vez de seguir o caminho que vai do abstrato ao concreto, como Marx orientava. Os marxistas não conseguem passar da discussão abstrata; eles interpretam a realidade de forma esquemática, artificiosa, e aplicam mecanicamente as categorias do materialismo histórico (NUNES, 2010). Assim sendo, avaliam o real no plano das generalidades, utilizando uma dialética enrijecida, num processo mecânico de enquadramento, e encaixam todos os fatos, as obras e as ações humanas no esquema geral das forças produtivas, da luta de classes e da superestrutura ideológica.

Acatando o marxismo como a interpretação da História em sua totalidade, Sartre o aceita como esquema que assegura a inteligibilidade do processo histórico. Contudo, o filósofo percebe que as categorias sobre as condições materiais da existência do homem não podem ser aplicadas abstratamente. É indispensável considerarmos o que os homens pensam e fazem. Essas ações não podem estar enquadradas num conjunto de estruturas fechadas, são fatos humanos, logo são imensuráveis. Desse modo, o que os indivíduos pensam e fazem num determinado momento não representa a expressão direta dos *clichês* que definem os pensamentos da classe

devem-se explicar em última análise toda a superestrutura das instituições jurídicas e políticas bem como as concepções religiosas, filosóficas e outras de todo período histórico” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 127).

a que pertencem. Entre o indivíduo, que é o mais concreto, e a classe, que é a mais abstrata, intercalam-se situações, fatos que os marxistas ignoram, ou seja, primeiro a situação do indivíduo na família, durante a infância; em seguida, a posição que ele ocupa dentro de um grupo: escola, partido, sindicato, igreja etc. Essas mediações permitem que avaliemos o homem concretamente e, ainda, abstratamente, que também pensemos o inverso, do abstrato ao concreto, religando de maneira ascendente e descendente, numa dialética em movimento, aproximando a realidade existencial ao nível objetivo das relações sociais e históricas. Sem essas mediações é impossível compreendermos que “o homem é que faz sua própria história”, como enfatiza Marx. Se não examinarmos desse modo seremos forçados a conceber que o que o indivíduo faz é consequência de um modo mecânico, independentemente de seus fins e interesses, ou melhor, de sua atividade e de seu pensamento. Isso implica que sacrificaremos a liberdade à necessidade, o individual ao universal, a existência às acepções objetivas e transcendentais, a verdade humana à verdade inumana. Por essa razão, é fundamental estabelecermos a conexão entre a matéria concreta da experiência humana e o conteúdo dos conceitos. As mediações, nesse sentido, revelam-nos o processo da racionalidade dialética. Sem essas, sacrificaremos a racionalidade da História.

Sartre faz uma avaliação do modo como a teoria marxista, na condição de filosofia, perde-se na práxis que defende. Isso se deve ao fato de que os teóricos marxistas têm dificuldade de compreender as circunstâncias em que o homem se encontra. Isso significa que a teoria tinha se estagnado, pois, como prática, a teoria pretende modificar o mundo, mas, na verdade, o que ocorreu foi uma cisão, em que a teoria ficou separada de sua práxis humana. A esse respeito afirma o autor:

Desde o instante em que a URSS [União das Repúblicas Socialistas Soviéticas], cercada, solitária, empreendia seu gigantesco esforço de industrialização, o marxismo não podia deixar de sofrer o contragolpe dessas novas lutas, das necessidades práticas e dos erros que lhe são quase inseparáveis. Nesse período de retraimento (para a URSS) e de refluxo (para os proletariados

revolucionários), a própria ideologia está subordinada a uma dupla exigência: a segurança – isto é, a unidade – a construção, na URSS, do socialismo. (SARTRE, 2002, p. 31).

Petrificaram o marxismo de tal forma que o resultado foi que a teoria e a prática não tiveram nenhuma relação, ou seja, transformaram a prática em empirismo sem princípios e a teoria em um saber puro. Submeteram, *a priori*, os homens e as coisas às ideias. Se a experiência não correspondia às previsões, é porque estava equivocada. Exemplifica o filósofo: “O metrô de Budapeste era real na cabeça de Rákosi; se o subsolo da cidade não permitia sua construção é porque esse subsolo era contra-revolucionário” (SARTRE, 2002, p. 31).

Destarte, esse saber se tornou um saber acabado. Em vez de ser paudado por princípio indicador de problemas ou ideia reguladora, passou às verdades nítidas e precisas. Sartre reconhece que o marxismo, como teoria, permite saber a classe, as condições materiais de cada uma, seus interesses, as relações de forças entre elas etc. Não obstante, se acatarmos esse sistema de que a universalidade da ideologia ou da política deve ser considerada como superestruturas pré-modeladas, com certeza esse saber cairá no idealismo. Assim, esse saber não retira seus conceitos da experiência. Esse saber já tem previamente sua certeza. Seu objetivo é fazer com que os esquemas constitutivos, como, por exemplo: os acontecimentos, as pessoas e seus atos, preencham os moldes pré-fabricados. Na tragédia contra a Hungria⁵, os trotskistas e seus simpatizantes entenderam que esse episódio se tratava da “[...] agressão soviética contra a democracia dos

⁵ Em 28 de junho de 1956, os poloneses se mobilizaram reivindicando a realização de eleições livres, melhores condições de vida e a retirada do exército soviético. Os soviéticos, por sua vez, demonstrando a faceta totalitária de seu regime, abriram fogo contra os rebeldes. O governo soviético resolveu organizar uma trégua com a retirada das tropas do Exército Vermelho da Hungria. Logo em seguida, uma violenta ação realizou a desarticulação do movimento popular e a imposição de Janos Kadar, traidor do movimento revolucionário, no poder. No dia 4 de novembro de 1956, uma nova força soviética – composta por mais tanques, soldados e aviões – realizou uma grande destruição pelas ruas de Budapeste. A aniquilação dos populares resultou na promoção de um conflito que se estendeu por três semanas contra uma leva de revoltosos armados de forma precária. Segundo algumas estimativas sobre o episódio, os soviéticos teriam ceifado 25 mil vidas e realizado a deportação de 15 mil opositores. Mesmo com a derrota, o evento expunha claramente as fissuras e desmandos que rondavam a feição centralizadora do socialismo soviético. Para Sartre, isso significava uma agressão da burocracia russa contra a democracia dos Conselhos operários, uma revolta das massas totalmente legítima contra o sistema burocrático opressor.

Conselhos operários” (SARTRE, 2002, p. 31). Por esse motivo, os marxistas abortaram o processo histórico com ideias universalizantes e totalizadoras⁶. Já não se trata de estudar fatos gerais da teoria de Marx para enriquecer o conhecimento e iluminar a ação. Mas, ao invés disso, a análise consistiu em se desembaraçar do detalhe, desnaturar os fatos ou mesmo inventá-los, para reencontrar “noções sintéticas” imutáveis e fetichizadas. O autor denuncia que a opção por essa escolha totalizadora deu lugar a uma escolástica da totalidade. O princípio heurístico, ou seja, uma ideia provisória, “[...] procurou o todo através das partes”, tornou-se esta prática terrorista (SARTRE, 2002, p. 34). A partir dessa ideia, analisamos que os marxistas não abandonaram o terreno da idealidade, pelo contrário, dissolveram o particular no universal.

Entendemos que Marx não ignora o sujeito concreto, mas é inegável que, ao expressar esse tema, ele se reporta a outras categorias. Assim, “a população” é um termo abstrato se não determinarmos suas estruturas fundamentais. Os intérpretes marxistas, entretanto, analisam o homem ou o grupo de homens por meio de uma representação caótica de agregação. Ao falarmos de um indivíduo, devemos situá-lo à sua época histórica, ao seu desenvolvimento na sociedade. Assim, como numa obra de arte, se quisermos compreendê-la, devemos começar a partir do seu local de origem, do contexto social, da concepção de seu autor etc. Sartre percebe que os marxistas não fazem as conexões, não interligam as coisas. A dialética crítica consiste nisso, ressalta o filósofo:

Percebermos os homens, suas objetivações, trabalhos, enfim, as suas relações humanas, é o que há de mais concreto. A partir disso descobrimos suas determinações gerais. Numa sociedade que conhecemos suas características, o movimento e o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção. Todo fato novo (homem, ação, obra) aparece como situado em sua generalidade; o progresso consiste em iluminar as estruturas mais profundas pela originalidade do fato considerado para poder determinar, em compensação, essa originalidade pelas estruturas fundamentais. (SARTRE, 2002, p. 51).

⁶ Totalidade significa que os marxistas enterram qualquer possibilidade de divergência teórica na medida em que para esses só é válida a interpretação e inteligibilidade da História conforme o materialismo histórico define.

A experiência da existência reside na busca de si e da importância histórica desse sentido. Isso permite ao experimentador constatar a unidade desse saber (a História). Conhecendo essa dimensão, o experimentador apreende a sua própria ligação, como parte do todo. E, além disso, percebe a ligação de outras partes entre si. Há, portanto, uma dialética da unificação dessa totalidade. É possível compreendermos a experiência de um indivíduo ligada às suas determinações históricas.

Apesar disso, encontramos as contradições a respeito do homem. Husserl constatou que a ciência em geral não consegue definir seu objeto de pesquisa. Em sua opinião, a mecânica clássica, por exemplo, pensa o espaço e o tempo como grandezas homogêneas, mas não indaga sobre o tempo e sobre o espaço, muito menos sobre o movimento. Da mesma forma, percebe Sartre que as ciências do homem não interrogam sobre esse ser. No entanto, estudam o desenvolvimento e as relações dos fatos humanos sem fazerem as devidas conexões. Por essa razão, salienta o pensador:

Essa tarefa seria fácil se fosse possível revelar algo como uma essência humana, isto é, um conjunto fixo de determinações, a partir das quais seria possível atribuir uma posição definida aos objetos estudados. Mas, e a partir do acordo existente sobre esse ponto entre a maior parte dos pesquisadores, a diversidade dos grupos – considerados do ponto de vista sincrônico – e a evolução diacrônica da sociedade impedem fundamentar a antropologia em um saber conceitual. Seria impossível encontrar uma ‘natureza humana’ comum aos Muria – por exemplo – e ao homem histórico de nossas sociedades contemporâneas. (SARTRE, 2002, p. 126).

Sartre se recusa a pensar numa definição de homem, razão pela qual afirma que o verdadeiro papel das “ideologias da existência” não é relatar uma abstrata “realidade humana” que jamais existiu, porém lembrar sempre que o papel da antropologia é pensar essa realidade em perspectiva nos processos investigados. Em seu entender, o homem é “[...] o ser por quem o devir-objeto vem ao homem” (SARTRE, 2002, p. 129). Sendo

assim, é fundamental que a antropologia estude os diferentes processos desse devir. Cabe a ela embasar a pesquisa no não saber sobre o homem. Essa deve compreender que a realidade humana está em perpétua dissolução, numa ambiguidade que lhe é própria, numa disciplina na qual o interrogador, a interrogação e o interrogado formam uma coisa só.

Por esse motivo, o pensador declara ter um considerável acordo com a filosofia de Marx, uma vez que essa surge como a única antropologia possível no que diz respeito à estrutura e ao seu legado histórico. É, também, a única que considera o homem em sua totalidade, ou seja, a partir da materialidade da sua condição. Mas Sartre mantém, temporariamente, a autonomia da ideologia existencial em relação ao marxismo, porque descobre que essa elimina o investigador de sua investigação ao fazer do investigado objeto de um saber absoluto. Assim, para que as noções como alienação e reificação possam ter sentido, é fundamental que o interrogador e o interrogado se tornem uno no processo. A esse respeito articula o autor:

Que podem ser as relações humanas para que essas relações possam aparecer, em certas sociedades definidas, como as relações das coisas entre si? Se a reificação das relações humanas é possível, é porque essas relações, até mesmo reificadas, são primordialmente distintas das relações entre coisas. Que deve ser o organismo prático que reproduz sua vida pelo trabalho, para que seu trabalho, e finalmente, sua própria realidade sejam alienados, isto é, voltem sobre ele para determiná-lo enquanto outros? Mas o marxismo, nascido da luta social, devia, antes de voltar a esses problemas, assumir plenamente seu papel de filosofia prática, isto é, de teoria que ilumina a práxis social e política. (SARTRE, 2002, p. 131).

Sem dúvida nenhuma, a anemia prática é a marca do homem marxista, dos homens do século XX, uma vez que o saber (teórico-prático) sobre o homem foi enquadrado no sistema das relações de produção. Sendo assim, o marxismo, em vez de iluminar a prática com a teoria, deixou a teoria de lado e extinguiu a práxis individual e coletiva. Isso sugere que a existência passou a ser elencada como os objetos da linha de

produção. Um exemplo registrado por Sartre, datado de 1949, conta que vários cartazes cobriam os muros de Varsóvia com a seguinte frase: “A tuberculose freia a produção”. O conteúdo dessa sentença mostra, claramente, que o homem está excluído de uma antropologia que pretende assenhorar-se a respeito do homem. No lema, “a tuberculose” é uma variável independente, visto que o doente é subtraído. Desse modo, percebemos que o tuberculoso não é contado nem como mediador entre a doença e o número de produtos fabricados. Nesse sentido, o autor percebe claramente como o partido socialista se apropria tanto do saber prático, que é a doença, como do saber para a cura, pois esse determina a importância da enfermidade para a produção, através do cálculo estatístico. Atestamos, então, que há duas evidências significativas a esse respeito: a primeira é a de que, em uma sociedade socialista, o trabalhador é alienado à produção; a segunda é de ordem teórico-prática, isso indica que o parâmetro da antropologia deveria ser o homem, mas esse é afogado pela realidade material.

Constatamos que a leitura progressiva da realidade adotada pelos marxistas é uma escolha arriscada, porque se valem da teoria para construir *a priori* o real. Eles começam pela produção e da relação de produção às estruturas dos grupos, depois se deparam com as contradições internas e só depois chegam ao indivíduo. Esse método alcança apenas o aspecto social abstrato. À vista disso, o método pretendido por Sartre é progressivo-regressivo. A sua ideia é começar com os indivíduos em sua práxis concreta, numa perspectiva que procura alcançar a esfera individual e social de uma totalidade sócio-histórica. Tal dialética quer compreender o homem e as suas relações. Vejamos por ele mesmo:

Definiremos o método de abordagem existencialista como um método regressivo-progressivo e analítico-sintético; é ao mesmo tempo um vaivém enriquecedor entre o objeto (que contém toda a época como significações hierarquizadas) e a época (que contém o objeto em sua totalização); com efeito, quando o objeto é reencontrado em sua profundidade e singularidade, em vez de permanecer exterior à totalização (como era até então, o que os marxistas consideravam como sua integração na História), entra imediatamente em

contradição com ela; em poucas palavras, a simples justaposição inerte da época e do objeto dá lugar a um conflito vivo. (SARTRE, 2002, p. 112).

O método regressivo-progressivo fica mais evidente a partir do exemplo da biografia de Flaubert. Ao definirmos o autor a partir de *Madame Bovary* como realista, é decidirmos que o realismo⁷ correspondia ao público do Segundo Império. Essa concepção poderia ser uma leitura possível da realidade, todavia falsa do ponto de vista da evolução do realismo de 1857 e 1957. É fundamental não tomarmos a leitura de *Madame de Bovary* forma caricatural, mas devemos ultrapassar a aparência que essa obra majestosa nos oferece. É necessário, portanto, um longo e difícil percurso, um minucioso estudo sobre esse romance, para entendermos a objetivação do sujeito e sua alienação. Se tomarmos Flaubert como um escritor realista pelo caráter factual desse romance, tornamos falsa a posição desse escritor ante sua sociedade e sua época. Há nessa obra uma confissão velada do autor. Desse modo, exigiremos que o leitor garimpe numa sombria metafísica do sujeito. Assinalamos que nada nessa obra é evidente. Pelo contrário, para Sartre (2002, p. 113): “Devemos, então, nos perguntar qual espécie de realismo exigia esse público ou, se preferirmos, qual espécie de literatura exigia sob esse nome e por que a exigia?”. De muitas denúncias que Sartre aponta nessa passagem, há algo significativo que devemos registrar, que é a alienação do escritor. *Madame Bovary* alcança um prestígio gigantesco; por esse motivo, Flaubert não reconhece essa obra como sendo sua, uma vez que esta lhe parece desconhecida. O filósofo compreende, a partir disso, que o escritor perdeu a identidade na referida obra, já que essa já é objeto. Isso inspira uma nova pergunta do filósofo a História: “Qual época, portanto, podia ser esta para que exigisse esse livro

⁷ É o momento em que “[...] verifica-se um enorme interesse de descrever, analisar e até em criticar a realidade. A visão subjetiva e parcial da realidade é substituída pela visão objetiva, sem distorções. Dessa forma, os realistas procuram apontar falhas talvez como modo de estimular a mudança das instituições e dos comportamentos humanos. Em lugar de heróis, surgem pessoas comuns, cheias de problemas e limitações. Na *Europa*, o realismo teve início com a publicação do romance realista *Madame Bovary* (1857) de *Gustave Flaubert*” (SCOTTI, 2003, p. 15). Contudo, é importante registrarmos que, na crítica da razão dialética, a tese sartreana contraria essa ideia apontada pelo pesquisador ao considerar Flaubert como o precursor do realismo. Diz o pensador que o escritor detestava o realismo, expressava gostar apenas da pureza absoluta da arte. Isso não quer dizer que era realista ou abraçava as suas concepções ideológicas (SARTRE, 2002).

e para que, de forma mentirosa, reencontrasse nele sua própria imagem?” (SARTRE, 2002, p. 113, grifo do autor).

Dessa forma, o método regressivo-progressivo aprofunda questões que não são de forma alguma acessíveis. É necessário um esforço enorme para compreendermos que a mencionada obra não está aprisionada a uma época, embora essa seja situada, uma vez que são as impressões daquele que vive na História. Mas nela há o elemento vivo, um sujeito, uma existência que não permite ser confinada. Nesse sentido, percebemos a perspectiva da formação humana em Sartre, uma vez que o método regressivo-progressivo nos permite compreender a realidade de maneira mais profunda, porque, ao retornarmos ao aspecto histórico que deu origem, por exemplo, ao realismo por meio da obra de Flaubert, é necessário perguntarmos pela característica dessa literatura, por que o público carecia desse tipo de escrita sob esse nome e por quê? Assim, só avançamos no conhecimento da realidade se retornar à sua origem. Isso demonstra claramente que não podemos ficar no conhecimento superficial das coisas, da realidade e de nós mesmos. Desse modo, compreendemos o método sartreano como uma ideia reguladora, pois não existe em sua filosofia a Verdade, mas verdades, aproximações que podem esclarecer nossas dúvidas. Isso nos remete à nossa questão de base, ou seja, a de que a existência não pode ser explicada, ela é absurda do ponto de vista de uma determinação, de um enquadramento, de um conceito etc. Por isso, enfatiza o crítico que:

O homem define-se pelo seu projeto. Esse ser supera perpetuamente a condição que lhe é dada; desvela e determina sua situação, transcendendo-a para objetivar-se, pelo trabalho, pela ação ou pelo gesto. O projeto não deve confundir-se com a vontade, que é uma paixão abstrata [...]. O que denominamos existência e, por isso não pretendemos dizer uma substância estável que se apoia em si mesma, mas um perpétuo desequilíbrio, um total arrancar-se de si. (SARTRE, 2002, p. 114).

Sartre se resguarda de ser taxado de irracionalista, de inventar um “começo-primeiro” sem uma ligação com o mundo, ou de oferecer ao

homem uma liberdade-fetice. Trata-se de entendermos a realidade dialeticamente, avalia o pensador. Assim, ele se recusa a reduzir de maneira inversa *Madame Bovary*, deslocada de seu autor; ambos podem ser superados pela época, mas em sua concepção é melhor conservá-los. No entanto, as contradições da obra e da biografia do escritor não dão conta da superação que a obra e a existência de Flaubert nos proporcionam nem da possibilidade de síntese entre esses. Pelo contrário, é esta última que nos ilumina e nos motiva a compreendê-los (autor e obra). Portanto, entendemos que “[...] o sentido de uma conduta e seu valor só podem ser apreendidos em perspectiva pelo movimento que realiza os possíveis, desvelando o dado” (SARTRE, 2002, p. 114-115).

Nesse sentido, o método regressivo-progressivo procura chegar o mais próximo do indivíduo e de sua realidade. Embora, advertidamente, compreendemos que não é possível elucidá-lo. Retomando o exemplo da obra de Flaubert, asseveramos que o objeto pensado deixa de ser um fim para tornar-se produto “em pessoa” no mundo. Isso revela infindáveis novas relações com outros meios de objetividades. Para o autor da *Crítica da razão dialética*, tal como produto, a obra reenvia necessariamente a uma operação passada, esquecida, da qual foi destinada. Sartre entende com isso que, se recorrermos à obra de maneira abstrata e imprecisa, acabamos por fetichizar o livro, tal como fazemos com uma mercadoria. Essa considerada como uma coisa que expressa, e não como a verdade de um homem, objetivado por sua escrita. Por essa razão, articula o pensador que:

De qualquer maneira, pela regressão compreensiva do leitor, a ordem é inversa: o concreto totalizador é o livro; a vida e a empresa, como passado morto que se afasta, escalonam-se em séries de significações que vão das mais ricas às mais pobres, das mais concretas às mais abstratas, das mais singulares às mais gerais e que, por sua vez, nos remetem do subjetivo para o objetivo. (SARTRE, 2002, p. 120).

O autor é bastante crítico com relação ao movimento dialético. Em sua concepção, esse nos fornece uma interpretação muito rica de pensar a

existência, razão pela qual sua preocupação é pensá-la cada vez mais concretamente, contrariamente ao que fizeram alguns marxistas, que decidiram dissolver o homem concreto nos objetos sintéticos, estudaram as contradições e a coletividade dos movimentos enquanto tais, de modo que se perderam nos conceitos. Para o filósofo, esses estabeleceram uma burocracia com seus programas e projetos e atacaram a democracia húngara, porque não podiam aceitar a contradição. Era necessário eliminar o diferente. Assim, eles caíram no idealismo absoluto, numa alienação sem precedentes.

Estabelecendo o movimento regressivo para analisar a matéria e as forças de produção, os homens entenderiam a contingência do processo pelos quais foram subjugados. Devemos considerar a escassez como um elemento-chave e importante para compreendermos a História como totalização dos homens. Contudo, se a totalidade da qual fazemos parte não fosse a da escassez, teríamos uma História diferente da qual nos originou. Essa outra se realizaria num mundo da abundância alimentar e de recursos fáceis a todos. Então, teríamos uma práxis, também diferente, dado que a matéria não seria o elemento de rivalidade entre os indivíduos. Desse modo, os homens teriam se organizado numa forma distinta de humanidade, provavelmente seria diferente desta que emergiu da luta contra a escassez.

A satisfação da necessidade orgânica é exteriorizada pela ação do homem sobre a matéria, contra a escassez. O homem procura subsistir a essa, que é interiorizada como negação. Mas essa negação não pertence à matéria, e sim ao homem. A negação, também, é um dos temas de *O ser e o nada*. Aqui essa aparece como fundamento e processo compreensivo da dialética. A negação aparece por intermédio do homem, por essa razão, para Sartre, a dialética não é a lei da natureza. Essa comporta a negação como movimento totalizador que se efetua pela ação dos homens contra uma determinada realidade.

A matéria socializada como unidade inerte é vivida como a antítese da vida dos homens. Essa é, segundo a análise sartreana, a primeira

relação da dialética. É importante enfatizarmos que os homens só desenvolvem suas práxis se eles forem livres. Todavia, a liberdade é distorcida pela mediação da matéria. Os homens são submetidos pelos efeitos que estes fazem à matéria. Esses buscam no trabalho a saída contra a escassez. Mas, por outro lado, o trabalho gera a negação como síntese, porque a matéria transforma o trabalho em produto. É a negação da negação. O trabalho humano supera a negatividade da matéria, mas aliena-se no produto. Assim, os homens tornam-se alienados, reificados. Produtos de seu produto. A partir disso, os homens se percebem um aos outros de maneira inumana, como uma espécie estranhada. Isso não indica que o conflito esteja instaurado como forma de luta, mas simplesmente o fato de o outro existir já representa o risco constante entre os indivíduos. Eles tanto descobrem que afligem os outros como são afligidos da mesma maneira. “O outro” é sempre o meu antagonico. Isso interfere em sua própria existência, pois percebem que, na qualidade de homens, são, também, outros para os demais homens. O outro, portanto, é uma ameaça. Das disparidades dessa relação surge um elemento novo, que pode ser exemplificado da seguinte maneira:

B viverá a presença de A com Outro que não é ele, executando um trabalho-outro, que pode servir-se de sua pessoa como meio. A presença de A, como práxis negativa, torna-se ameaçadora para ele. A tem, por sua vez, em B Outro ameaçador, que pode usá-lo como meio. Essas relações de alteridades são antagonicas. (NUNES, 2010, p. 215).

O homem compreende-se também como possibilidade excedente do meio material. Refém dessa realidade, ele se aliena e se reifica. Desse jeito, os indivíduos não agem apenas para suprir suas necessidades, mas suas ações estão sujeitas às circunstâncias das mercadorias, à emergência dos produtos, aos interesses mantidos pelas relações de produção. Assim, toda a infraestrutura da sociedade é garantida por essas relações, logo todas as coisas são objetivadas nesse encadeamento. Desse modo, o que interessa ao fabricante nada mais é do que a fábrica e suas máquinas. Numa atividade serial, os homens estão submetidos ao anonimato. Mantidos numa

estrutura que os tornam impotentes, juntos a uma cadeia infinita de outros, submetidos a uma condição viciada. Sartre chama esse movimento de prático-inerte – essa ideia será retomada no próximo item, quando explicitaremos o pacto entre a práxis individual e a compartilhada –, em que os homens estão reificados, numa práxis cega e apática. Entretanto, é possível que esses se empenhem em busca de uma saída como forma de resistência. Ratifica o filósofo:

Considerado em geral e *a priori*, o campo prático-inerte não pode suscitar por nenhuma de suas contradições a forma de sociabilidade prática, ou seja, o grupo. Em cada caso, o grupo constitui-se a partir de certas contradições particulares que definem um setor particular do campo de atividade-passiva sem que se possa *a priori* garantir que o mesmo venha acontecer por toda parte. Quando tais contradições se produzem, vamos ver a *práxis* dialética do indivíduo colocar-se em questão a si mesma no âmago da antidialética que lhe rouba seus resultados e inventar-se *em outro espaço social* como totalização das múltiplas ações em, para e por um resultado objetivo totalizante. Esse novo procedimento é, ao mesmo tempo, reflexivo e constituinte: cada práxis como dialética totalizante, mas individual, coloca-se a serviço de uma dialética comum. (SARTRE, 2002, p. 442-443, grifos do autor).

Sartre descobre que não são as condições econômicas que movem a História como simples estrutura estática de uma sociedade, mas pelo contrário explicita retomando alguns trechos de Marx:

São as suas contradições que formam o motor da História. A fórmula de *O capital*, na qual Marx define seu materialismo: ‘O modo de produção da vida material domina, em geral, o desenvolvimento da vida social, política e intelectual’; não concebemos esse condicionamento a não ser sob a forma de um movimento dialético (contradições, superações, totalização). Uma vez que ‘as transformações das relações sociais e os progressos da técnica não tiveram libertado o homem do jugo da escassez’. ‘De fato, esse reino da liberdade começa apenas onde cessa o trabalho imposto pela necessidade e pela finalidade exterior; esse momento encontra-se, portanto, para além da esfera da produção material propriamente dita’. ‘Logo que existir, para todos deve haver uma margem de liberdade real para além da produção da vida, o marxismo desaparecerá; seu lugar será ocupado por uma filosofia da liberdade. Mas estamos

desprovidos de qualquer meio, de qualquer instrumento intelectual ou de qualquer experiência concreta que nos permita conceber essa liberdade ou essa filosofia'. (SARTRE, 2002, p. 37-39).

O crítico percebe que o saber sobre o homem revelou-se desumano, autoritário e incapaz de falar dessa realidade. É evidente que as condições materiais se impõem às nossas necessidades reais. Desse modo, o existencialismo de Sartre instaura-se a partir da realidade inumana, uma vez que essa se compreende fora, como objeto coisificado, ou seja, como um saber degenerado. Assim, para o pensador, o entendimento disso nada mais é do que a própria existência desvelando-se, concomitantemente, pelo movimento histórico do marxismo, pelas ideias que surgem das contradições da sociedade. É importante ratificarmos que, na *Crítica da razão dialética*, o autor não contesta a teoria de Marx, mas aquilo que foi expropriado dessa doutrina. Por esse motivo, se o homem está excluído do Saber (totalitário) dos marxistas, o existencialismo reivindica sua relevância sobre os demais saberes. É fundamental que o conhecimento a respeito do homem esteja na ribalta, manifeste-se. Portanto, é indispensável que a dialética pensada por Sartre proceda regressivamente e progressivamente, dado que essa se ocupa com o que existe na realidade. Ela não cria uma realidade inexistente, mas examina o que já está posto e é por ela constituído. Isso nos indica uma análise real das condições em que o homem se encontra. Por essa razão, constata o filósofo que:

Uma sociedade subjugada pela necessidade e dominada por um modo de produção suscita antagonismos entre os indivíduos que a compõem; as relações abstratas das coisas entre si, do dinheiro, da mercadoria dissimulam e adaptam as relações entre os homens; as ferramentas, a circulação de mercadoria etc., determina o devir econômico e social. Sem esses princípios não existe racionalidade histórica. Não há história sem indivíduos. É o homem singular no âmbito social, na sua classe, no meio de outros homens, de posse de objetos coletivos, é o homem alienado, reificado, mistificado, como fizeram com a divisão do trabalho, mas lutando contra a alienação por meio de instrumentos falsificados, mas ganhando pacientemente terreno. Com efeito, a totalização dialética deve envolver tanto o trabalho, as paixões, as ações e a necessidade

quanto as categorias econômicas, deve-se encontrar o lugar do agente ou do acontecimento no conjunto histórico, defini-lo em relação à orientação do devir e, ao mesmo tempo, determinar exatamente o sentido do presente como tal. (SARTRE, 2002, p. 103).

Marx aponta que os dados geográficos e outras referências só agem no âmbito de uma determinada sociedade em concordância com o que essa aderiu para a sua estrutura econômica e para as suas instituições. Isso mostra que as nossas necessidades são de fato construções humanas e que, por essa razão, devem ser compreendidas como tais. É válido salientarmos a importância da revolução industrial. Mas, com essa, o homem foi, também, fatalmente dominado. Percebemos que a revolução industrial favoreceu finalmente o domínio do mais forte sobre o mais fraco.

Considerações finais

Conforme Marx (apud SARTRE, 2002, p. 121): “O capital opõe-se à sociedade”. Entendemos que o capital é um poder social, mas é similarmente antissocial. Esse se mantém como tal na medida em que é sustentado pelo poder ativo de um capitalista, que, por sua vez, é inteiramente alienado a esse, como efeito de outras superações por outros capitalistas, numa cadeia em que cada um pode ser superado em algum momento pelo outro. Desse modo, essa associação é o meio que interessa à empresa de um terceiro, e assim por diante. Tomado por hierarquias de fins envolventes e envolvidos, tornam-se objeto para outros que o superaram, cuja finalidade é o domínio do conjunto da sociedade. Logo, esse poder constitui “[...] sistemas, aparelhos, instrumentos que, ao mesmo tempo, são objetos reais que possuem bases materiais de existência e processos que perseguem – na sociedade ou contra ela – fins que não são de ninguém” (SARTRE, 2002, p. 121).

Por fim, entendemos que a crítica sartreana se esforça para analisar o homem fora de um saber que o enquadre. Diante disso, assevera o existencialista: “O fundamento da antropologia é o próprio homem, não como

objeto do Saber prático, mas como organismo prático que produz o Saber como um momento de sua práxis” (SARTRE, 2002, p. 132). Entretanto, acreditamos que a necessidade e a finalidade da existência devem ser delimitadas, visto que as mesmas estão estranhamente confusas, pois o homem, para os marxistas, só pode ser assimilado como ser alienado, como objeto coisificado. Por conseguinte, é pertinente afirmarmos que, ao superar essa posição, restituímos a compreensão referente ao homem.

Embora o homem não possa ser conceituado, é imprescindível, porém, pelo menos, que nos empenhemos no propósito de compreender o seu esforço em fundamentar sua existência. De maneira minuciosa, Sartre examina como o indivíduo se movimenta para construir o seu significado no mundo (quantitativo e de base capitalista). Assim, o homem é obrigado a enfrentar a realidade, que, da mesma forma, não se justifica.

Referências

COHEN, A. **Sartre**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LUMIER, J. **Sartre e a Sociologia Diferencial**. [20--]. Disponível em: <<https://leiturasociologica.wordpress.com/sartre-e-a-sociologia-diferencial/>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

NUNES, B. **Ensaios filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SARTRE, J.-P. **Crítica da razão dialética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

A defesa do Estado pela alfabetização das crianças brasileiras: para além das aparências

*Sirneto Vicente da Silva*¹
*José Eudes Baima Bezerra*²

Introdução

Espalha-se por todos os estados brasileiros um movimento voltado para a defesa da alfabetização das crianças. Para tanto, são criadas políticas públicas educacionais, a exemplo do estado do Ceará, que são estruturadas a partir das orientações de um projeto neoliberal, imposto pelo Banco Mundial e outros organismos multilaterais, mediante às exigências de acumulação do capital internacional. Para tanto, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, configura-se como o marco das transformações sociais, econômicas e educacionais que foram implementadas, sobretudo, nos países periféricos.

Os argumentos proferidos pelo Estado em relação à defesa da alfabetização das crianças “na idade certa” buscam respaldar ações que culminam na oferta de uma educação que toma o modelo empresarial

¹ Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE-FAFIDAM/FECLCSC/UECE). Membro dos grupos de estudo Obra Filosófica e Histórica de Dermeval Saviani e Capitalismo e Teorias Críticas (CATE-FADIDAM/UECE). Professor da rede de ensino do município de Russas e da rede estadual cearense. E-mail: sirnetodh@gmail.com.

² Doutor em Educação Brasileira (UFC). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará, atuando no Curso de Licenciatura em Pedagogia da FAFIDAM/UECE e no Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE-FAFIDAM/FECLCSC/UECE). E-mail: eudes.baima@uece.br.

como base, implementando um currículo mínimo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, escrita e cálculo, mensuradas através de testes padronizados, os quais forçam o professor a ajustar sua prática pedagógica ao que é cobrado pelos sistemas de avaliação.

Este artigo tem como finalidade analisar a defesa que o Estado promove em relação à alfabetização das crianças pequenas, uma vez que está posta na legislação a garantia do acesso à educação formal por todos os brasileiros. Para tanto, apresentaremos uma discussão entorno das implicações oriundas da Conferência de Jomtien para o campo educacional e, na sequência, examinaremos o papel do movimento Todos pela Educação, composto por um grupo de empresários que se apresenta como responsável pela educação brasileira. Desse modo, compreenderemos que o papel que o Estado desempenha na sociedade capitalista é o de garantir uma formação humana precarizada para os filhos dos trabalhadores, com o objetivo de que estes estejam suscetíveis aos mandos do capital.

As implicações da conferência de Jomtien para a educação

As reformas que vêm ocorrendo na educação brasileira não são eventos separados do processo de acumulação de capital, uma vez que o investimento em educação se deu, de forma mais incisiva, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, na qual foram fixadas 6 (seis) metas que deveriam ser cumpridas pelos países participantes até o ano 2000³, conforme Neto *et al* (2007, p. 16), quais sejam: promover o acesso universal à educação primária ou de um nível maior considerado básico, bem como a conclusão desses cursos; reduzir o analfabetismo à metade da taxa de 1990; expandir os programas de desenvolvimento da criança; melhorar os resultados da aprendizagem garantindo pelo menos 80% das aprendizagens essenciais;

³ Concluiu-se, no Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar, Senegal, em 2000, que as metas planejadas não haviam sido cumpridas, ampliando-se o prazo para o ano de 2015.

ampliar o atendimento da educação básica e de capacitação de jovens e adultos; divulgar informações relevantes à população no intuito de contribuir com a melhoria da qualidade de vida.

A partir dessa conferência, foi requerido que os dirigentes de Estado assumissem a governança do seu país colocando em prática medidas que contribuíssem para a viabilização das metas planejadas anteriormente, ajustando as ações do Estado às diretrizes e objetivos traçados pelos organismos internacionais. Tais decisões influenciaram, sobremaneira, as Reformas de Estado⁴ dos países participantes, implicando em inúmeras mudanças no modo de administração dos governantes. Logo, vimos acontecer a Reforma Administrativa do Aparelho do Estado brasileiro em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), acompanhada pela Reforma Educacional, caracterizada pela implementação da Gestão Empresarial.

Especificamente na Educação, a reforma caracterizou-se pela construção e propagação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996 e com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, ambos pautados no relatório Educação: um tesouro a descobrir, resultado da Conferência de Jomtien⁵. O primeiro documento estabelece, logo no artigo primeiro que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º); e no artigo segundo, de acordo com a ordem em que estão postos, parece indicar a educação como dever primeiro da família e depois do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tendo por finalidade o preparo do educando para o exercício da

⁴ Este é um fenômeno mundial. A Declaração de Jomtien (1990) inaugura o Programa de Educação para Todos e efetiva um modelo educacional a ser adotado nos países membros da Unesco, cujas metas educacionais priorizam a universalização da educação básica como meio de garantir a sustentabilidade econômica de tais países, bem como o alívio da pobreza extrema e dos conflitos sociais.

⁵ Se analisarmos atentamente os documentos educacionais que surgiram após 1990, concluiremos que todos são uma extensão do relatório resultante da Conferência de Jomtien, Educação: um tesouro a descobrir, também conhecido como Relatório Jacques Delors.

cidadania e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º). Esses dois artigos apresentam claramente a relação existente entre a LDB 9394/96, a Declaração de Jomtien e os objetivos da política neoliberal: a transferência da responsabilização da educação dos indivíduos para a comunidade e para a família, e a preparação destes para o mercado de trabalho.

O segundo documento citado, os Parâmetros Curriculares Nacionais, no volume 1 – que introduz os demais livros que compõem a coleção –, explicita a sua relação direta com a Conferência Mundial de Educação para Todos:

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi – assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo –, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1997, p. 14).

Nesse sentido, os PCN propõem um ensino em que os conteúdos servem como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades para produzir e usufruir dos bens materiais, sociais e econômicos, e apresentam-se como recomendação e orientação para o trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que sugerem a participação dos técnicos e professores da educação na organização do currículo que será ministrado, características da divisão de responsabilidades e da descentralização. Os PCN materializam o que assegura a LDB 9.394/1996, ao intencionarem a existência de um currículo básico comum para a educação básica brasileira. No entanto, foram construídos sem a participação dos professores e especialistas em educação e sua elaboração foi justificada pela precariedade dos currículos existentes no país e a necessidade de um currículo nacional (DIAS, 2008, p. 8).

A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) deu-se no final dos anos 1980, mas consolidou-se, somente, por volta de 1995, isto é, após a supracitada conferência, como uma exigência dos organismos financiadores da Reforma do Aparelho do Estado (WERLE, 2012). Com a implementação do SAEB, responsável por avaliar os alunos brasileiros nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, surgem as Matrizes de Referência, o documento orientador para a elaboração das avaliações padronizadas, nas quais estão descritas as competências e habilidades que os alunos devem apresentar nos testes padronizados.

Outro desdobramento da Conferência de Jomtien (1990) foi a implementação do ensino fundamental em nove anos⁶, através da Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegurado pela LDB de 1996 e posto como meta no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. Cumpria-se, portanto, a meta que busca a *ampliação do atendimento da educação básica*. Nesse contexto, afirma-se que as políticas iniciadas nos anos 1990 foram planejadas para dar respostas aos organismos internacionais, perante o ajuste neoliberal imposto aos países de capitalismo dependente (PERONI, 2003, p. 94).

O Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007, o qual apresenta estreita relação com o movimento Todos pela Educação, é mais um documento que visa fortalecer as reformas de estado no campo da educação. Esse documento dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual deve ser executado em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e com a participação das famílias, comunidade, através de programas e ações de assistência técnica e financeira, objetivando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Uma das metas propostas no supracitado documento é o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de

⁶ Embora os documentos oficiais orientem que os alunos de 6 anos, agora no ensino fundamental, sejam tratados como crianças, respeitando-se os seus interesses e desenvolvimento biológico e cognitivo, serão implicados a se alfabetizarem o quanto antes, tendo em vista as políticas voltadas para a medição da alfabetização que acontecem através da aplicação de avaliações estandardizadas. Consoante Freitas (2012, p. 392), “No Rio de Janeiro, testes americanos para serem utilizados na pré-escola encontram-se sendo validados e fizeram parte de Seminário sobre primeira infância”.

idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental⁷, determinando que os resultados da aprendizagem serão aferidos através de exame periódico específico⁸ (Art. 2º, inciso II).

O movimento Todos pela Educação e a consolidação de uma educação neoliberal

O Todos pela Educação (TPE)⁹ é um movimento lançado em 2006, que se autodenomina como representante da sociedade civil, iniciativa privada e organizações sociais de educadores e de gestores públicos da educação, porém é organizado por vultosos empresários que encontraram espaço no processo de descentralização implementado pelo Estado, caracterizado pela articulação entre Estado, setores privados e organizações não governamentais (ONG). Martins (2016, p. 13) esclarece que seu “[...] principal objetivo é incidir em políticas públicas para a Educação Básica brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação”. E alerta que “O grupo também justifica sua atuação a partir da *corresponsabilidade pela educação*, valendo-se de sua experiência empresarial na tentativa de reorganizar a educação pública” (grifos do original). Através da defesa da corresponsabilidade, esse grupo oculta “[...] o seu caráter corporativo e empresarial por meio da filantropia, da responsabilidade social das empresas e da ideologia do interesse público” (MARTINS, 2016, p. 35).

O TPE busca concretizar seu objetivo, enquanto corresponsável pela educação brasileira, em consonância com organismos internacionais e instituições governamentais, como podemos observar nos documentos que

⁷ De acordo com a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 06 de abril de 2017, essa meta sofreu alteração, ficando definido que as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática devem ser adquiridas pelas crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

⁸ A aferição se dará através da Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), criada especificamente para avaliar os alunos do final do Ciclo de Alfabetização do PNAIC.

⁹ Freitas (2012, p. 381), explicita que esse movimento assemelha-se ao *Business Roundtable*, dos Estados Unidos, formado por diretores executivos ou diretores gerais de uma empresa ou corporação; em inglês, *chief executive officer* (CEO).

publica em seu *site*¹⁰. Para tal, em 2006, definiu 5 metas¹¹ que servem como base para o desenvolvimento de ações propostas para a educação, quais sejam: 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3. Todo aluno com aprendizado adequadamente ao seu ano; 4. Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; e 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido. Em 2010, lançou um programa de 5 bandeiras que definem seu projeto de atuação, tendo em vista as metas já estabelecidas. De acordo com Martins (2016, p. 44),

As 5 bandeiras são as seguintes:

1. Currículo: o país precisa de ter um currículo nacional, com as expectativas de aprendizagem dos alunos por série/ciclo.
2. Valorização dos professores: o magistério deve ter uma formação adequada, com foco na aprendizagem dos alunos, além de contar com uma carreira mais atraente.
3. Fortalecimento do papel das avaliações: as provas aplicadas para medir a qualidade da educação devem orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Por isso, é necessário que elas forneçam informações aos professores e aos gestores sobre o que os alunos aprenderam e deixaram de aprender.
4. Responsabilização dos gestores: os gestores brasileiros devem ser apoiados, mas também responsabilizados pelo desempenho dos alunos.
5. Melhora das condições para a aprendizagem: o país deve ampliar a exposição dos alunos à aprendizagem por meio do cumprimento de quatro horas diárias obrigatórias e da ampliação do turno de ensino, com utilização do contraturno para reforço escolar e recuperação.

Essas bandeiras assumidas pelo TPE confirmam o papel que vem desenvolvendo o grupo de empresários no campo da educação: introduzir o modelo de gestão das empresas, baseado na meritocracia e responsabilização, com vistas à privatização das escolas, semelhante ao que aconteceu nos Estados Unidos, no início dos anos 2000: “[...] a reforma escolar era caracterizada pela responsabilização, testes que definiam tudo, tomada de

¹⁰ <https://www.todospelaeducacao.org.br>.

¹¹ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 17.07.2017.

decisão baseada em dados estatísticos, escolha escolar, escolas autônomas, privatização, desregulamentação, pagamento por mérito e competição entre escolas” (RAVITCH, 2011, p. 37).

Analisando de modo mais minucioso o conjunto das metas propostas pelo Decreto N° 6.094 de 24 de abril de 2007 – Plano de Metas compromisso todos pela educação, comparando-as com as 5 metas e as 5 bandeiras do movimento Todos pela Educação, não precisaremos de muito esforço para compreendermos a existência de uma estreita articulação entre o grupo de empresários e o Estado brasileiro, denotando o cumprimento da agenda neoliberal para a educação.

Shiroma *et al* (2011) corroboram confirmando e ampliando a discussão acerca do Todos Pela Educação. Inicialmente, confirmam que o “[...] ponto central de sua estratégia é a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 233), tendo como enfoque a melhoria da qualidade do ensino representado por indicadores obtidos com a aplicação de avaliações padronizadas. Acrescentam que a adesão do Ministério da Educação (MEC) ao TPE tem sua expressão na inclusão de suas metas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), mantendo-se, “[...] por um lado, estreitamente vinculado à esfera governamental, e por outro, assume uma posição de vigilância sobre as ações desta última, cumprindo os preceitos que anuncia para todos: responsabilização e controle social” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 230).

Ainda em 2006, o TPE lançou o documento “Todos pela Educação: rumo a 2022”, o qual apresenta dez mensagens elaboradas a partir das 5 bandeiras já mencionadas. O documento é voltado, principalmente, para os profissionais da comunicação e todos os indivíduos que se proponham a sensibilizar seus pares para a concretização de uma educação de qualidade e tem como objetivo

[...] criar disposições subjetivas pautadas na ideia de que a educação é um direito de todos e que o cumprimento desse direito exige uma vigilância ativa sobre os fornecedores desse serviço (no caso, o Estado), ao mesmo tempo

exige como contrapartida uma responsabilidade partilhada pelos resultados da mesma (SHIROMA *et al*, 2011, p. 234).

De acordo com o documento, a educação é entendida como um fator de inclusão social, não mais como fator de ascensão social, que permitia às pessoas chances de alcançarem postos mais altos na vida. Agora, “[...] as pessoas que não tiverem pelo menos 8 a 10 anos de educação escolar de boa qualidade não terão condições sequer de participar do cotidiano da vida social, ou seja, serão excluídas” (TPE, 2006, p. 5).

A educação básica, portanto, é entendida como primordial para que o indivíduo consiga participar da sociedade. No entanto, de acordo com o TPE, para a garantia de uma educação de boa qualidade, faz-se necessário que os pais sejam ativos, solidários e críticos, tomando como modelo a qualidade das escolas privadas, agindo como consumidores. São vistos, também, como “[...] corresponsáveis pela qualidade da educação e que a culpa pelo fracasso deve ser compartilhada pela família e pela escola. Uma dupla função é atribuída aos pais, a de serem a um só tempo colaboradores e avaliadores” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 238). Cabe aos professores se sentirem responsáveis e responsabilizados pelo desempenho dos seus alunos (MARTINS, 2016, p. 55); enquanto aos gestores, através de sua liderança, transformar a escola numa escola eficaz. Para tanto, na “[...] ótica empresarial, precisa enxergar os alunos e suas famílias como clientes da escola” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 241).

Como anteriormente evidenciado, o TPE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do Estado brasileiro, instituído no segundo mandato do presidente Lula da Silva, precisamente em abril de 2007, são estreitamente relacionados. Para tanto, com o objetivo de concretizar a meta de alfabetização posta no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Estado implementa o Pacto Nacional pela Aprendizagem na Idade Certa (PNAIC)¹², como uma política pública, em nível nacional,

¹² Em 2019 o PNAIC não teve continuidade pelo governo federal. Em seu lugar, foi lançada a Política Nacional de Alfabetização, a qual é compreendida pelo Estado como uma política que busca melhorar os resultados fornecidos

voltada para o combate ao analfabetismo infantil. O PNAIC tem estreita relação com o PAIC, criado no Ceará e com a Política de Alfabetização do município de Sobral-CE, com igual objetivo.

Essa política está centrada na bandeira 2 do Todos pela Educação, no inciso II do Art. 2º do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e no Art. 2º, diretriz 2, meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), a qual determina que ao final dos oito anos de idade, que geralmente coincide com o 3º ano do ensino fundamental, os alunos devem ser avaliados com um teste padronizado aplicados de forma censitária em todo o território nacional. Segundo Roberto Leher (2015), reitor da UFRJ, em entrevista à Revista Eletrônica Brasil de Fato, o Movimento Todos pela Educação é, na verdade, uma articulação dos grandes grupos econômicos como bancos (Itaú), empreiteiras, setores do agronegócio e da mineração (Vale) e os meios de comunicação que procuram ditar os rumos da educação no Brasil. E acrescenta:

A aparência é de que estão preocupados com a alfabetização, com a escolarização, com o aprendizado, etc. E de fato estão, mas dentro dessa matriz de classe, no sentido de educar a juventude para o que seria esse novo espírito do capitalismo, de modo que não vislumbrem outra maneira de vida que não aquela em que serão mercadorias, apenas força do trabalho.

Vê-se então, que por trás do objetivo de erradicar o analfabetismo infantil, através de programas como PAIC (Ceará) e PNAIC (Estado), há o interesse de mercantilizar a educação. Dentro dessa lógica, o currículo não tem como base os conhecimentos, mas as competências, limitando o professor a trabalhá-las em sala, visto que essas competências serão avaliadas através dos testes padronizados, pelo Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), no caso do PAIC e pela Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), no PNAIC. Assim, por um lado as avaliações padronizadas têm efeito sobre o currículo das agências formadoras e, além disso,

pela alfabetização. Essa política merece um estudo aprofundado, visto que a base teórica na qual está fundamentada é composta, quase totalmente, por pesquisadores americanos.

geram materiais destinados à preparação dos candidatos ao teste (FREITAS, 2011, p. 289) e, por outro, determinam a organização do currículo escolar, responsabilizam o professor pela aprendizagem dos alunos regulando o que deve ser ensinado nas escolas, esvaziando o papel do professor. Determinam, ainda, os conteúdos da formação continuada, com base no que está posto nas Matrizes de Referência, moldando um currículo mínimo a ser ensinado a serviço da classe dominante.

Conclusão

Na sociedade capitalista, a educação formal é marcada por uma dualidade materializada pela existência de uma escola para os filhos dos trabalhadores e outra para os filhos da burguesia. Enquanto a escola burguesa prepara os alunos para serem as pessoas que comandarão os meios de produção, a escola dos pobres tem como objetivo formar capital humano. Destarte, ancora-se, no ensino de um currículo mínimo que tem como finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, escrita e cálculo, conteúdos básicos que permitam ao indivíduo não ultrapassar a condição de trabalhador manual.

Nesse contexto, a retórica unânime é a de que o modelo escolar contemporâneo garante uma educação de qualidade, observando-se a equidade. O Estado, a partir da implementação de sistemas de avaliação padronizada, pautados na medição da aprendizagem dos estudantes, através da aplicação de testes estandardizados, publiciza os números como sendo o nível real de aprendizagem dos alunos, quando, na verdade, os testes são baseados em matrizes que avaliam apenas alguns conteúdos de leitura, escrita e matemática. A equidade, no entanto, é caracterizada pelo ensino voltado para os conteúdos básicos, uma vez que se busca garantir que os alunos dominem apenas as competências e habilidades mínimas inerentes ao mercado.

Isso posto, cumpre ressaltar que apesar de os programas de alfabetização terem aparência de políticas educacionais pensadas para garantirem

a aprendizagem das crianças na idade certa – conforme o Estado divulga –, sua essência, apresenta-se como um meio de garantir que os alunos aprendam a ler, escrever e contar, tendo em vista que muitos não continuam seu percurso na escola, nos anos seguintes, sobretudo entre o 4º e 5º anos do ensino fundamental, pois por viverem em extrema pobreza, precisam trabalhar em casa, cuidando dos irmãos menores ou fora, para ajudar financeiramente a seus pais. Quando isso acontece, essas crianças têm acesso aos postos de trabalho mais precários, pois sua formação acadêmica, que teve como base somente a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas, só lhe permitem empregos que os exploram.

Ao contrário do que pregam essas políticas públicas educacionais, as denominadas “oportunidades iguais”, a que todos os beneficiados são atingidos, por desconsiderar a totalidade em que estes estão inseridos, aprofundam ainda mais o fosso existente na sociedade, uma vez que o acesso ao currículo escolar mínimo é ofertado somente para os indivíduos que pertencem a camadas sociais mais baixas, pois os filhos da burguesia têm acesso ao conhecimento mais amplo, visto que frequentam escolas privadas, as quais por se configurarem como empresas, têm do Estado a liberdade de comercializarem o patrimônio cultural para os filhos da burguesia. Logo, fica claro quais indivíduos se sujeitarão a vender a sua força de trabalho e quais comprarão essa força, permanecendo como donos dos sistemas de produção no contexto da sociedade capitalista. A dualidade educacional é, portanto, visível e configura-se como uma grande necessidade do capital.

Referências

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 8ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento Introdutório, v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta *et al.* **A conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990**: o caso da LDB, do PCN. Texto apresentado no 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana de Pedagogia, 2008. Artigo disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/ eventos/2008/5/Artigo%2003.pdf>>. Acesso em: 09.09.2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura da auditoria. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da. **Políticas Públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

LEHER, Roberto. **Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros**. Entrevista à Revista Eletrônica Brasil de Fato, em 01.07.2015. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/32359>>. Acesso em: [06.08.2015](http://www.brasildefato.com.br/node/32359).

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

NETO, A. C. *et al.* Reformas Educacionais na América Latina: cenários, Proposições e Resultados. In: NETO, Antônio Cabral... (et al) (Organizadores). **Pontos e Contrapontos das política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**/ Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 13-50.

PERONI, Vera Maria Vidal. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: **Política Educacional e Papel do Estado**: no Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçaram a educação. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; Mainarde, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Rumo a 2022**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1081/todos-pela-educacao-rumo-a-2022/>. Acesso em: 16.01.2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Verificação do rendimento escolar: contributos e perspectivas a partir dos sistemas municipais de ensino. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em Larga Escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 153-180.

EJA, gênero e empoderamento: Constituição de Subjetividades Femininas

*Raquel Célia Silva de Vasconcelos*¹

Introdução

O interesse pelo estudo surgiu da necessidade de verificar a possibilidade da constituição de subjetividades femininas em uma sala de Educação de Jovens e Adultos - EJA a partir do empoderamento feminino permitido pela emancipação através do acesso à educação. Embora se possa afirmar um avanço no reconhecimento da EJA como modalidade de ensino, isto não significa sua valorização. Uma sala de EJA pode ser um acontecimento quando pensamos em um espaço para emancipação de subjetividades que encontram na educação um lugar de fala de mulheres negras excluídas.

Assim, este artigo está dividido nos seguintes momentos: “História do lento processo de efetivação da lei de reconhecimento da EJA”; “As mulheres e seu protagonismo histórico contra a dominação masculina”; “Gênero e dominação masculina: o poder simbólico e a sujeição feminina”; e “Resultado da Pesquisa”.

¹ Licenciatura e Mestrado em Filosofia, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação e Especialista em Educação Especial - Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educação Especializado - AEE pela Universidade Federal do Ceará. Desenvolve atividades no campo das Artes - Cinema de Animação, Artes Plásticas (Pintura, objetos e escultura) e Fotografia. Professora do Curso de Pedagogia da Uninassau - Ser Educacional. Professora Formadora no Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará/UAB, no núcleo de Educação a Distância, no curso de Licenciatura em Pedagogia. Professora colaboradora no Mestrado em Ciências da Educação - Faculdade Cecap. CV: <http://lattes.cnpq.br/5132017323469301>.

História do lento processo de efetivação da lei de reconhecimento da EJA

Do ponto de vista histórico, o reconhecimento da EJA como direito ainda não se concretizou como efetiva força de lei e política educacional que propunha erradicar o analfabetismo, embora as primeiras iniciativas legais de preocupação com esta modalidade de ensino tenha se dado na década de 1930, em especial, após as campanhas de alfabetização nos anos de 1940 e 1950. Vale ressaltar que “o ensino oferecido à massa de adultos analfabetos, inicia-se no período populista da Era Vargas (1930-1945). Já em 1947, o governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), promovia uma campanha com intuito de tornar a educação fundamental comum a todos [...] do campo e das cidades.” (autor, ano, p. 136)

Nesse contexto, presencia-se Paulo Freire como precursor das bases teórico-metodológicas da educação de jovens e adultos ao experienciar seu método de ensino na alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962. O método freiriano de alfabetização se deu na referida cidade em 45 dias e fora aplicado a 300 trabalhadores. Isto demonstra ausência de iniciativas formalizadas e, desse modo, foi se firmando “ao longo do século XX, no Brasil, esses esforços para possibilitar a educação de adultos acompanharam-se de momentos de iniciativas informais, por meio de projetos governamentais de incentivo à sociedade civil para responsabilizar-se pela educação de seus concidadãos.” (autor, ano, p. 136)

Por certo, o método de Paulo Freire estimula a compreensão da escrita tendo como critério o conhecimento do/a educando/a que se apresenta dialogicamente, possibilitando, assim, a conscientização sobre a realidade. Sua concepção de educação perpassa a condição de possibilidade para a transformação e emancipação, pois seu método o ato criativo ao proporcionar a autonomia, a consciência crítica e a capacidade de decisão, resultantes do respeito à cultura e ao modo de vida das pessoas.

No entanto, somente em 1970, surgem o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o ensino supletivo dos governos militares e a Fundação Educar da Nova República. São atividades desenvolvidas em diferentes comunidades espalhadas pelo Brasil. Vale salientar que “o MCP representou uma visão de vanguarda para a época, na busca pela emancipação do povo. tornou-se , com isso, um obstáculo ao processo de controle social desejado pelo governo. [...] A documentação do MCP [...] foi queimada, as obras de arte, destruídas e os profissionais, [...], perseguidos.” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 58)

Por certo, as ações tomadas pelos militares, após o golpe militar de 1964, não representou qualquer possibilidade de educação para a criticidade, pois os únicos interesses priorizados foram das elites conservadores. Os militares reprimiram severamente os movimentos sociais, isso não foi diferente com os movimentos que exigiam educação para todas e todos, inclusive os debates em torno da educação de jovens e adultos.

Com o golpe de 1964, as manifestações populares foram inibidas e os apelos e lutas por melhores condições de vida e de educação, silenciados. O governo abriu ao “terceiro setor” espaço para que ações e programas de alfabetização e escolarização de adultos pudessem ser ofertados. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 58)

A Constituição de 1967, em seu Artigo 168, propõe a manutenção da educação como direito de todos, retomando o que constava no Artigo 166 da Constituição de 1946, e ainda “define, pela primeira vez, a extensão da escolarização obrigatória até os 14 anos, princípio legal que se mantém na atualidade. A partir dessa proposição cria-se efetivamente a faixa etária ‘a partir dos 15 anos’, idade que passa a ser considerada aos jovens.” (SARTORI, 2011, p. 37) Um marco legal que não saiu do papel, sobretudo após o aumento da repressão interna efetivada “com o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, e a centralização nas mãos do poder executivo, com o ‘recesso’ do Congresso Nacional, em 24 de janeiro de 1969, é

promulgada em outubro de 1969 a Emenda Constitucional, modificando a redação da Constituição de 1967.” (SARTORI, 2011, p. 38)

Entretanto, os movimentos sociais, “nas décadas de 1970 e 1980, resurgiram como novos atores e novos movimentos organizados da sociedade, que tem na classe trabalhadora um dos seus principais interlocutores e, na educação, uma de suas principais metas.” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 58-59) O Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral representa uma iniciativa dos novos atores e movimentos organizados que de modo direto alcançou os interesses dos militares. O referido movimento tinha como objetivo foi oferecer condições a jovens e adultos de iniciarem e/ou prosseguirem seus estudos. Salienta Bello (1993 apud JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 59) que o Mobral

foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando ‘conduzir a pessoa humana (sic) a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida’. Apesar da ênfase na pessoa, ressaltando-a, numa redundância, como humana (como se a pessoa pudesse ser humana!), vemos que o objetivo do MOBREAL relaciona ascensão escolar a uma condição melhor de vida, deixando à margem a análise das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista. Ou seja, basta aprender a ler, escrever e contar e estará apto a melhorar de vida.

A recessão econômica da década de 1980 o Mobral se tornou inviável, deixando de funcionar em 1985, contexto de abertura social e política no Brasil, conseqüentemente fim da ditadura. Contexto de muitas transformações sobretudo após a chegada das políticas neoliberais de reforma do Estado, em especial a reforma do presidente Collor de Melo presidida a partir do discurso de resolução para sanar a crise do capital. Sua reforma também alcançou à educação básica, que priorizava a educação fundamental para as crianças, deixando a parte a EJA, apontando, assim, uma reforma exclusiva ao estabelecer como prioridade apenas os direitos universais, mantendo, portanto, a gratuidade da educação pública a jovens e adultos, mas não a torna uma obrigação.

Com Fernando Henrique Cardoso há alteração dos incisos I e II do artigo 208 da Constituição de 1988 que assinala: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.” A referida alteração se deu com a aprovação da Emenda Constitucional nº 14/1996 ao estabelecer no Art. 2º: “I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

O referido presidente promulga o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), um fundo que priorizou apenas o ensino fundamental, excluindo, assim, jovens e adultos ao não reconhecer as matrículas, no ensino supletivo, dos estudantes da EJA.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, definiu a EJA como uma educação destinada aos jovens e adultos, que por algum motivo, não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade regular, assegurando a gratuidade aos jovens e aos adultos. Oportunidades educacionais apropriadas deveriam ser oferecidas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996). Entretanto, a Lei não garantiu um lugar de destaque à EJA, considerando-a como uma modalidade específica, parcial e Ensino Supletivo.

Mas somente em 1997, a partir do Decreto 2.208 que regulamentou o inciso 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, estabeleceu-se os sistemas de ensino que assegurou oportunidades educacionais apropriadas aos jovens e adultos. E a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2010 estabeleceu 26 metas, mas no PNE de 2011 a 2020 essas metas ficaram reduzidas a somente duas metas. Estas se referem ao analfabetismo da população acima de 15 anos e a necessidade de ampliação da EJA na forma integrada à educação profissional.

Para o analfabetismo, a meta prevê a elevação da taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e até 2020 a erradicação total do analfabetismo. Neste mesmo período reduzir em 50% o analfabetismo funcional. Quanto à ampliação de matrículas de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e médio, a meta estabelece um mínimo de 25% das matrículas (BRASIL, 2014).

O breve histórico delinea a tentativa do lento processo de efetivação de uma lei que assegure a EJA seu lugar merecido, e não apenas à uma modalidade de ensino restrita apenas às formalidades legais, mas à sua efetivação como possibilidade de erradicação do analfabetismo, bem como a garantia de direito à educação de jovens e adultas mulheres que precisam constituir suas histórias para além de violações. Mulheres que possam alcançar direitos como a vida, a liberdade e a disposição de seus corpos como constituição de suas subjetividades.

As mulheres e seu protagonismo histórico contra a dominação masculina

As mulheres sempre protagonizaram a luta por espaço social e emancipação contra a dominação masculina. As conquistas que perpassam tal protagonismo se iniciou no século IX, legitimando-se apenas no século XX, quando elas ingressam no mundo da escolarização e do mercado de trabalho. Estas conquistas permitiram às mulheres alcançarem seus direitos e visibilidade social. No tocante ao Brasil, o fortalecimento da luta feminina teve sua

base no Movimento Feminista Brasileiro que se inicia na década de 1970, este texto pretende ressaltar a particularidade do feminismo como uma experiência histórica que enuncia genérica e abstratamente a emancipação feminina e, ao mesmo tempo, se concretiza dentro de limites e possibilidades, dados pela referência a mulheres em contextos Políticos, sociais, culturais e históricos específicos. (SARTORI,1985, p.35)

Embora as mulheres tenham alcançado muitas conquistas, mas são conquistas que não chegaram a todas, sobretudo no tocante às mulheres negras e indígenas que vivenciam todas as formas de exclusão. As conquistas ficaram restritas às mulheres brancas, em especial as mais esclarecidas, e o empoderamento das mulheres, independentemente das etnias, passa “o processo de fortalecimento da autoestima e estratégias conscientes de desenvolvimento das relações consigo mesmo [...]”.(BERTH, 2018, p. 122) Sobretudo “para o grupo de mulheres negras, tendo em vista as condicionantes que influem no acúmulo da experiência como sujeito oprimido” (Ibidem) uma vez que esse processo corresponde à própria sobrevivência dessas mulheres “que estabeleçam um ritmo próprio de fortalecimento e reinvenção de si mesma, pois as violências que as atingem, descaracterizam e desestruturam continuamente enquanto não são compreendidos.” (Ibidem) Isto significa que o fortalecimento e a reinvenção se fazem permanente como condição de possibilidade de destituição das opressões sempre atuantes em suas vidas.

Assim sendo, não importam os lugares e tempos, enquanto as opressões se fazem atuantes, o trabalho de estímulo ao autoamor deve ser também contínuo, seja através do autocuidado, da alimentação do intelecto ou do cultivo das boas relações com outras mulheres negras, tendo em vista que sendo gentil com aquelas que nos servem de espelho social é uma ação empoderadora do nosso estado emocional, pois é agir com gentileza para com nós mesmas. Isso não significa, evidentemente aturar abusos ou romancear essas relações de modos que sejam pautadas pelas mesmas lógicas eurocêtricas de hierarquia entre mulheres tendo como base a divisão entre boa ou má. (BERTH, 2018, P. 123)

Nesse aspecto, o processo de empoderamento da mulher também atravessa seu lugar na sociedade, constituído pelo reconhecimento de si mesma. Isto delinea conflitos, no âmbito das questões de gênero bastante presentes no século XXI, gerados pelo preconceito e a submissão das mulheres ainda muito presentes em nossa sociedade. Assim, discutir

atualmente gênero diz respeito à apropriação do mesmo como um conceito ainda em construção, cuja origem tem espaço e tempo determinados.

Conforme estudiosos das discussões de gênero, este conceito teve seu protagonismo inicialmente nos Estados Unidos, em 1980, a partir dos escritos de Joan Scott, “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, cujas reflexões delinea o sexo como uma construção social determinada pelas diferenças fisiológicas.

A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos centrava-se sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo ‘gênero’ para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico. (SCOTT, 1995, p. 3, crivo da autora)

A sociedade, contudo, encara as discussões de gênero numa complexidade porque, culturalmente, ela encara o gênero na perspectiva apenas de uma diferença biológica entre homem e mulher tendo como centro as definições do sexo entre masculino e feminino. Embora sexo e gênero aparentemente sejam iguais, mas seus significados são diferentes: o sexo corresponde à diferença biológica a partir da genitália do homem e da mulher, embora as características sexuais não mudem, permanecendo iguais em todas as culturas. Diferentemente do sexo, o gênero corresponde a um conceito construído socialmente, podendo mudar de uma cultura à outra.

Assim, do ponto de vista da identidade, o gênero assume sua identificação a partir de um sexo - feminino ou masculino. Segundo Cristiane Aquino, em “Desigualdade de gênero no pensamento de Rousseau”, há uma distinção, segundo Rousseau, entre os espaços que seriam destinados ao homem e a mulher, diferenciando-os entre público e privado (espaço doméstico), este destinado às mulheres e àquele aos homens.

Louro (2014), em “Gênero e sexualidade e educação”, discute o conceito gênero e suas desigualdades como uma configuração da rede de poder uma vez que os gêneros se produzem na e pelas relações de poder,

pois suas análises tem como centro a relação saber-poder foucaultiana. Assim sendo, o conceito gênero estaria vinculado às lutas do movimento feminista contemporâneo, sobretudo porque

[...], as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado 'sufragismo', ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a "primeira onda" do feminismo. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) (LOURO, 2014, p.19, crivo da autora)

A autora aponta a relação entre os estudos feministas e a ruptura da segregação social e política das mulheres, visando a visibilidade da subjetividade feminina, contrapondo-se à invisibilidade das mulheres como sujeito de sua própria história para além da esfera privado (do espaço doméstico). As desigualdades econômica e política impostas às mulheres pelo patriarcado foi determinante para a dominação masculina sobre a feminina, diversas formas de submissão e condições desiguais entre mulheres e homens.

Bourdieu (2015), em "A dominação masculina", assinala que a dominação masculina sobre a feminina se dá de forma simbólica, enfatizando que a dominação simbólica se apresenta praticamente invisível para as mulheres que a sofrem porque

a dominação masculina encontra, assim, reunidas todas as condições de seu pleno exercício. A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os hábitos: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das

percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais. (BOURDIEU, 2015, p.45)

Bourdieu (2015) ressalta que a visão feminina e a visão masculina sobre seus papéis sociais permitem o poder da violência simbólica legitimado no interior da família a partir da adesão à ordem das coisas, do princípio das tendências afetivas atribuídos à mulher.

Nessa perspectiva, Simone de Beauvoir, em “O segundo sexo”, defende a ideia da necessidade da igualdade entre mulher e homem, independente de sua sexualidade como condição de possibilidade da fuga de dominação masculina. Para autora não existe um segundo sexo por razões naturais, mas por imposição resultante dos processos sociohistóricos determinados pelo papel sociocultural assumido, como assinala Beauvoir, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Isto significa que o gênero é uma construção social porque a escolha individual atravessada pelo enquadramento do papel social determina o gênero.

Como diria Butler (2017, p. 9-10), compreender o significado desse conceito, ou seja, “as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede,” estaria nas apostas políticas como “*feitos* de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos.[..] - o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória.”

Gênero e dominação masculina: o poder simbólico e a sujeição feminina

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Beauvoir, Judith Butler crê que o gênero também resulta de uma construção social determinada pela sujeição a partir da formação do sujeito delineada pelo poder. Assim, “como forma de poder, a sujeição é paradoxal” (2017, p. 9), afirma Butler, pois “uma das formas familiares e angustiantes como se manifesta o poder está no fato de sermos dominados por um poder externo a nós.” (Ibidem)

Butler ainda assinala que a descoberta do “que ‘nós’ somos, que nossa própria formação como sujeitos, de algum modo depende desse mesmo poder é outro fato bem diferente. Estamos acostumados a pensar no poder como algo que pressiona o sujeito de fora, que subordina, submete e relega a uma ordem inferior.” (Idem, p. 9-10, crivo da autora) Esta descrição, para Butler, é apenas uma parte do que o poder é capaz de fazer.

Mas, consoante Foucault, se entendermos o poder também como algo que forma o sujeito, que determina a própria condição de sua existência e a trajetória de seu desejo, o poder não é apenas aquilo a que nos opomos, mas também, e de modo bem marcado, aquilo de que dependemos para existir e que abrigamos e preservamos nos seres que somos. O modelo habitual para entender esse processo é este: o poder se impõe sobre nós; enfraquecidos pela sua força, nós interiorizamos ou aceitamos seus termos. O que essa descrição não diz, no entanto, é que ‘nós’ que aceitamos tais termos somos fundamentalmente dependentes deles para ‘nossa’ existência. (BUTLER, 2017, p. 10, crivo da autora).

De acordo com Butler, em “A desconstrução do gênero”, é possível reverter os problemas de gênero como possibilidade do feminismo subverter sua identidade ao apontar que a diferença biológica entre homem e mulher também não passa de uma construção social resultante da imposição da sociedade. O principal embate de Butler parte da premissa que afirma a origem e a distinção entre sexo e gênero: “sexo é natural e gênero é construído” (2005, p. 26). Nesta perspectiva, não é a biologia, mas a cultura que se torna o destino das determinações de gênero e sexo.

O conceito de gênero como culturalmente construído, distinto do de sexo, como naturalmente adquirido, formaram o par sobre o qual as teorias feministas inicialmente se basearam para defender perspectivas ‘desnaturalizadoras’ sob as quais se dava, no senso comum, a associação do feminino com fragilidade ou submissão, e que até hoje servem para justificar preconceitos. (BUTLER, 2005, p. 26, crivo da autora)

Butler (2005) assinala que tanto o gênero quanto o sexo são definições culturalmente construídas, pois quem afirma que o homem é homem

e a mulher é mulher é o próprio homem. Portanto, o sexo é algo culturalmente construído e, assim como o sexo está para a natureza o gênero está para a cultura. Não seria diferente se fosse o inverso: o sexo está para a cultura e o gênero para a natureza, uma vez que a concepção de natureza para Butler corresponde a como o poder determina a existência do sujeito.

Então, se gênero e sexo são construtos culturais, isto pressupõe que a desigualdade entre homem e mulher perpassa uma imposição da sociedade alimentando o preconceito para com a mulher pelo simples condição de ser mulher. Nessa direção, a distinção de gênero (masculino/feminino) funciona como o pilar da divisão política feminista em que a fundamentação do sexo e do gênero se dão na dimensão da construção social.

A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem e masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher e feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino. (BUTLER, 2017b, p. 26)

Contudo, a busca por visibilidade é uma das grandes questões do movimento feminista como forma de fugir da invisibilidade como sujeito de direito que sempre colocou a mulher em um espaço restrito e sem expectativas, porque sua função social era com o cuidado e a preservação do lar. Uma invisibilidade que, segundo Louro (2014), era “produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o ‘verdadeiro’ universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres” (2014, p. 21).

Assim, de modo gradual, uma e outras mulheres passam a ocupar postos de trabalho, mas “eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, ‘de apoio’, de assessoria ou auxílio,

muitas vezes ligadas a assistência, ao cuidado ou a educação.” (LOURO, 2014, p. 21)

Por certo, as primeiras discussões sobre as questões de gênero permitiram que outras pesquisas avançassem, sobretudo no tocante às contribuições teóricas de Michel Foucault com a desorganização das concepções convencionais da centralidade e domínio do poder. Para o autor o poder é um exercício que se dá nas relações e alcança as mais variadas direções a partir da rede de relações da sociedade. Nesse sentido, o poder, na concepção de Foucault (2013), é uma estratégia presente em todas as relações, sobretudo nas micros relações de poder, na microfísica do poder.

O poder, portanto, não está centralizado e nem é um privilégio de alguém que o entrega a outrem, e tampouco algo apropriado isoladamente. A preocupação de Foucault são com os efeitos do poder, que “seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desenvolve nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; [...]”. (FOUCAULT, 2013, p. 29). O poder como exercício também pressupõe espaço de resistência dos sujeitos em todos os lugares, sobretudo nas instituições disciplinares dos corpos.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, p. 133-134)

Nesse aspecto, a dominação masculina corresponde às relações sociais em que estão presentes esquemas de pensamentos muitas vezes despercebidos cotidianamente, tornando-se algo naturalmente

fortalecedor de uma distinção atribuída ao sexo feminino e masculino, como entrelaçamento na ordem das coisas presente na rotina do lar a partir da divisão das atividades correspondente aos sexos (masculino e feminino), comum a “todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.” (BOURDIEU, 2012, p. 17) Isto implica o quanto a sociedade contribui à legitimação da dominação masculina sobre a feminina resultante da ordem social constituída como uma imensa máquina simbólica que, segundo Bourdieu (2012), facilita a autenticidade dessa dominação. Esta estende-se também à divisão do trabalho social, pois

a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificacão: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos. (BOURDIEU, 2012, p. 18)

Historicamente o discurso que sempre prevaleceu foi sobre o processo de naturalização da dominação masculina reafirmando a constituição de uma sociedade falocêntrica e opressora das mulheres, lançando-as num esquema de controle que atravessa o modo de se vestir, o que fazer e dizer, sobretudo como deve se comportar. Isto conduz à naturalização da subjugação do feminino, naturalização essa que gera violência, muitas vezes, imperceptíveis, como a violência simbólica.

Portanto, “[...] as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se veem envolvidas em esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações

de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica.” (BOURDIEU, 2012, p. 45) Sendo assim, “seus atos de conhecimento são, exatamente por isso, atos de reconhecimento prático, de adesão dóxica, crença que não tem que se pensar e se afirmar como tal e que “faz”, de certo modo, a violência simbólica que ela sofre.” (Ibidem)

Ademais, a violência simbólica está presente na relação entre dominado e dominante em que a dominação deste perpassa a força simbólica como “uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física”. (BOURDIEU, 2012, p. 50). Nesse aspecto, como diria Arendt (2016), a violência assumiria seu caráter instrumental uma vez que ela representa a destruição da capacidade da ação em conjunto presente no poder conforme a concepção arendtiana de poder.

Resultados da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal, localizada na periferia de Fortaleza, cujo Projeto Político Pedagógico (2017), a escola foi criada pelo Decreto Municipal n. 7174 de 07 de agosto de 1993. O objetivo da escola é a “ação educativa fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar”.

A Escola Municipal tem aproximadamente 1.118 estudantes, distribuídos nos três turnos. No horário diurno a referida escola atende ao público da Educação Infantil (creche e pré-escola) e do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º anos, e no turno noturno, ela recebe os estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Do público assistido pela escola, 29 são estudantes com deficiências atendidos pela professora da sala do Atendimento Especial Especializado.

Quadro demonstrativo - número de estudantes por níveis e modalidade de ensino - 2017

ENSINO FUNDAMENTAL	NÚMEROS DE ALUNOS	MANHÃ	TARDE	NOITE
Infantil II	64	32	32	-
Infantil III	120	60	60	-
1º ao 5º ano	153	153	-	-
6º ao 9º ano	649	234	415	-
EJA I	25	-	-	25
EJA II	25	-	-	25
EJA III	33	-	-	33
EJA IV	66	-	-	66
EJA V	75	-	-	75

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EM.

Os atores sociais participantes desta pesquisa foram cinco mulheres que estudam na sala de EJA I, que corresponde à alfabetização, 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental I. A professora me permitiu acompanhá-la em uma de suas aulas, cuja atividade do dia era o Projeto “Ciranda de Leitura”, facilitando, assim, minha observação e aproximação das jovens senhoras entrevistadas.

Na entrevista foi utilizado um roteiro de perguntas, o gravador do celular e o diário de campo. Antes de iniciar as entrevistas eu me apresentei à turma de estudantes, informando qual o motivo de minha presença na sala de aula.

No momento das entrevistas, informei as mulheres que participaram da pesquisa que seus nomes seriam resguardados e que utilizarei nomes fictícios, preservando a identidade das mesmas. São mulheres negras, na faixa etária de idade entre 39 e 53 anos, são todas mães, tinham frequentado a escola na infância, duas trabalham na função de domésticas, duas não trabalham e uma atua no mercado informal com vendas.

Abba, uma das entrevistadas, mostrou-se aparentemente feliz por está próxima aos colegas de turma, muito receptiva ao me receber com um sorriso. Conversamos por cerca de cinco minutos sobre como se sentia na condição de estudante da EJA, e ao ser indagada sobre quem a motivou estudar, ela foi rápida afirmando:

“eu mesma que procurei voltar a estudar. Ninguém me incentivou. Pelo contrário, eu recebi muita falta de incentivo. Meu esposo não me incentiva. Por ele, eu não estaria aqui, mas ele não me proíbe porque eu não deixo. Depois a única pessoa que me incentivou foi meu filho.” (ABBA)

Sua afirmação aponta o desejo de se constituir como uma nova subjetividade, cujas relações sociais não interferem em suas decisões, demonstrando sua capacidade subjetiva de se contrapor à sociedade, pois seus valores e crenças são determinantes em sua escolha. Diria Butler, a partir de Adorno, que “as questões morais surgem apenas quando o *éthos* coletivo deixa de imperar. [...] elas não têm de surgir na base de um *éthos* comumente aceito para serem qualificadas como morais, parece haver uma tensão entre *éthos* e moral, [...], o enfraquecimento daquele é a condição para o aperfeiçoamento desta.” (2017c, p. 14)

Assim, ao ser questionada sobre o que a levou procurar a Educação de Jovens e Adultos, Abba disse que

“A necessidade! Você olhar pra um canto, uma coisa e não saber ler e procurar ajuda e não encontrar, dá uma tristeza. Então, se a gente procura ajuda e não encontra, a gente tem que procurar mesmo sozinha resolver isso, porque se for esperar que venha chegar, não vai vir. Tem que ir procurar correr atrás.”

O desejo de ser incluída no mundo letrado expressa sua vontade incondicional do direito de ter direito ao espaço escolar, compreendido como algo importante no processo de inclusão na cultura letrada como espaço de aprendizagem que dialoga, permitindo a leitura do mundo, pois “ao se conceber as pessoas como sujeitos constitutivos do diálogo intersubjetivo,

além de atuantes no contexto social e, por isso, capazes de transformá-la” (FRANZI, 2009 apud FURINI; DURAND; SANTOS, 2011, p. 227).

Quanto ao questionamento sobre se já tinha estudado na juventude, Abba responde dizendo: “porque quando a gente é jovem vai na onda das outras, achando que aquilo ali ia me levar para algum lugar né, levou mesmo - para um buraco que a gente olha e não enxergar nada. Pois quem não sabe ler é cega! Se eu tivesse que voltar atrás, eu voltaria.” E logo em seguida, ao ser questionada sobre a possível mudança em sua vida após seu retorno à escola, Abba responde:

“Mudou! Eu já estou quase lendo alguma coisa. Muita coisa eu não sabia, também conheci gente nova. O tempo que eu estou aqui, eu não estou em casa triste, pensando com aquela tristeza que só leva a gente a ficar cada vez mais triste. O tempo que eu estou aqui conheço gente nova, estou sempre aprendendo. O aprendizado é sempre muito bom. Eu gosto de estudar e quero permanecer estudando até o fim, eu quero terminar pelo menos o básico.”

Para Abba o espaço escolar de convivência coletiva a deixa mais confiante em sua condição subjetiva no tocante às suas decisões individuais, apontando, assim, o limiar em sua inclusão à vida social da comunidade letrada, pois “responsabilizar-se por si e estabelecer esses limites não só como condição do sujeito, mas também como precondição da comunidade humana.” (BUTLER, 2017c, p. 111-112)

Aduoa, a segunda entrevista, apresentou-se um pouco tímida no início da entrevista, mas aos poucos foi se mostrando mais tranquila em sua fala. Ao responder o que lhe levou procurar a EJA, ela responde:

“eu trabalho com vendas. Então eu precisava aprender a fazer as contas, pois eu não tive tempo de estudar quando eu era mais nova porque eu trabalhava com minha mãe e meu pai. Mas agora eu resolvi estudar.”

Ela fala com uma certa nostalgia que aos 18 e/ou 19 anos, sonhava em voltar a estudar, mas a vida de esposa e mãe não lhe permitiram concretizar seu sonho e, quando criança não se interessava muito pelo estudo, principalmente porque ela sempre precisou ajudar seu pai e sua mãe na

roça e nos afazeres da casa. Seu maior motivo de estudar na EJA corresponde ao seu desejo de estudar para aprender as quatro operações matemática e, assim, poder fazer os cálculos de suas vendas. A esse respeito, Aduoa afirma:

“eu quero estudar para aprender alguma coisa que eu não aprendi. Eu quero aprender ler, escrever, não preciso mais pedir a ninguém para ler para mim, eu consigo fazer algo sozinha.”

Sua resposta corresponde ao desejo de se constituir como subjetividade imersa na cultura dos que não lhe permitiram compreender que a educação letrada pode conduzi-la a participação ativa nas questões políticas, culturais e sociais. Ela corresponde ao grande número de brasileiras excluídas da sociedade letrada. Sua fala aponta que ser alfabetizada corresponde a um novo mundo. Assim, quando indagada sobre as mudanças ocorridas na vida dela após sua frequência na EJA, Aduoa afirma:

“mudou sim. Minha vontade de estudar mudou muito porque antes quando eu era nova eu tinha muita vontade de estudar, mas eu não tinha tempo, agora eu tenho. Eu gosto muito da escola e a professora é ótima.”

Sua mudança corresponde à produção de sentido para o ato de estudar, a escola passa a ter sentido na sua vida. Isto significa que “a relação com o saber é relação com o mundo mais geral, mas é também relação com esse mundo mais particular nos quais se vive e aprende.” (FURINI; DURAND; SANTOS, 2011, p. 213)

Adowa, mais uma participante da pesquisa, embora com aspecto de uma mulher sofrida e amarga no tocante à relação com sua mãe durante a infância, demonstra serenidade em suas afirmações sobre as causas de não ter estudado. Ela culpa a mãe por sua ausência na escola, sua mãe foi negligente com a educação de Adowa.

“quando eu era criança, minha mãe teve dezesseis filhos. Sou do interior e só trabalhava de roça. A mamãe criou a gente tudo na base da ignorância. Ela me botou na escola e só estudei seis meses, seis meses não dá para aprender nada.

Gostei muito! Depois ela começou a me bater, mas eu ia assim mesmo para escola, mas quando eu chegava ela me batia e me enforcava muito. Ela me enforcava muito mesmo. Quando eu vi que ela iria me matar, eu desisti de estudar.”

Adowa culpa sua mãe por impedi-la de estudar, tolhendo, assim, sua possibilidade de ingressar no mundo da cultura letrada. O impedimento de sua mãe reafirma que a escola, para as pessoas que foram excluídas dela, é vista como um lugar sem sentido e não precisam dela. Elas não precisam estudar para sobreviver, são subjetividades que vêm a escola como um lugar de não pertencimento, pois pertencer a esse lugar significa se ver nela para produzir sentido dentro, a partir e fora dela.

Mas isso não impediu de Adowa, depois de adulta, realizar seu sonho de infância - estudar e perceber a escola como um espaço de pertencimento para ela. A escola como um lugar social para mulheres negras que não lhes excluam. Ela precisam se sentirem pertencidas aos espaços sociais, longe de “experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse a certos espaços.” (RIBEIRO, 2017, p. 64) Adowa também relata que

“quando eu conheci meu marido e tive meus filhos, eu tinha muita vontade de voltar a estudar. Você sabe que quando a gente é adolescente, diferente de quando se torna senhora, fica mais fácil de aprender. Eu sempre escutava me dizerem que velho não quer nada e analfabeto não aprende. Mas eu acredito que a coisa pior do mundo é você ter um filho e não saber colocar o nome dele. É triste!”.

Ela fala com orgulho da filha que está concluindo a educação básica, afirmando que “minha filha mais nova vai terminar os estudos agora. Ela me incentiva muito a estudar. Mas minha filha mais velha diz: ‘mamãe para que a senhora estudar, quando a senhora era mais nova não aprendeu, depois de velha não consegue’. Ela afirma que a única que a incentiva é a filha mais nova. Ela ainda afirma que seu marido a desqualifica em relação à sua capacidade de aprendizagem, a esse respeito Adowa esclare: “eu sou capaz de aprender porque esse é meu sonho.”

Por certo, Adowa relata a si mesma seus sonhos de pertencimento ao lugar social que lhe é direito. A esse respeito, Ribeiro afirma que “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configurações do mundo por outros olhares e geografias.” (2017, p. 74)

Aisha, outra entrevistada, bem humorada e confiante, demonstra, ao afirmar o que lhe levou a se matricular na EJA, uma autoestima dizendo que

“sabe...eu mesma resolvi estudar. Meus filhos estudam nesta escola e um belo dia eu vim deixar eles, vi uma plaquinha aqui na escola que tinha sala de EJA, aí eu me matriculei e comecei em janeiro. Eu gosto muito do meu colégio! Gosto muito de estudar aqui!”

A subjetividade de Aisha perpassa uma consciência de quem sabe de seu lugar de fala, alguém que se reconhece excluída, mas que não se curva diante dos obstáculos. Ela assinala que “uma sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão.” (RIBEIRO, 2017, p. 86) Quando questionada sobre quem lhe incentiva permanecer estudando, Aisha afirma:

“meu marido me incentiva muito. Ele não quer que eu falte nas aulas, fica me dizendo para vir estudar.”

Quanto às mudanças ocorridas em sua vida após estar na EJA, Aisha informa:

“para mim mudou muito porque eu não sabia, assim, falar direito, dizer alguma coisa. Eu sei que eu me sinto mais feliz, hoje eu assino meu nome. Eu gosto muito de estudar. O que mais me motiva estar aqui são meus filhos, eu posso ler, assinar o boletim de meus filhos, Isso me deixa feliz, eu me sinto mais forte.”

Aisha se constitui uma subjetividade cuja dimensão de empoderamento perpassa a coletividade quando afirma que são seus filhos que lhe encorajam em permanecer estudando para aprender a ler e escrever, e mais, ela pretende continuar estudando o quanto for possível. Aisha aponta que “o processo de fortalecimento da autoestima e estratégias conscientes de desenvolvimento das relações consigo mesmo também faz parte de um processo ativo de *empoderamento* e deve ser levado a sério, [...]” (BERTH, 2018, p. 122) Empoderamento esse que se apresenta como expressão de uma subjetividade que se constitui fortalecida a partir das adversidades da vida.

Binta, a última entrevistada, apresentou-se muita apreensiva e muito nervosa. Na ocasião, precisei acalmá-la para conseguir prosseguir com a entrevista. Quando eu lhe perguntei o que lhe levou procurar a Educação de Jovens e Adultos, Binta, de modo eufórico, responde:

“porque eu resolvi estudar através do meu menino que ficou dizendo: ‘mãe volta a estudar’!. Como eu sou evangélica, eu acho muito bonito o trabalho na igreja das irmãs, tar pregando, recebendo oportunidades e isso me entristecia muito né. E eu não tinha muita oportunidade na igreja de receber trabalho.

Outra coisa, eu tinha medo. Era tipo assim uma barreira sabe, e eu enfrentei essa barreira através de meu filho. Ele me deu muita força dizendo: ‘mãe a gente vai se matricular um dia. Então nós viemos atrás de vaga aqui. O primeiro colégio que eu vim foi esse quando eu vim saber se tinha vaga.

Era um sonho meu porque quando eu era criança, na minha casa nós éramos nove na minha família. Só meu pai trabalhando, aí eu tinha pena dele, aí eu ia ajudar ele, eu ia plantar mandioca no roçado, apanhar feijão para eu ter meu dinheirinho pra comprar gás, ajudar em casa por isso eu não estudava.

Mas por outro lado, eu sentia falta de estudar. Mas quando a minha mãe me veio botar para estudar quando eu era criança já tava bem grandinha. Eu ali junta com os meninos pequenos, eu tinha tanta vergonha. Foi essa vergonha que ficou na minha vida como uma barreira enorme. Eu sentia aquela vergonha de dizer que eu não sabia ler, de enfrentar um colégio por causa que alguém ia “mangar”, alguém ia me desprezar. Eu sentia isso dentro de mim,

esse desprezo. Eu orei: ‘senhor eu tenho tanta vontade, mas eu tenho tanto medo das críticas. Era aquilo que vinha na minha cabeça. Tá entendendo?’

Binta, em sua fala, demonstra insegurança, ausência de confiança em si mesma, mas uma força interior lhe conduz aos processos de resiliência quando necessários. Ela apresenta em si uma subjetividade que transita entre a capacidade da autoconfiança e da desconfiança a respeito de si, uma consciência que transita para o momento em que se torna objeto para si mesma com o ato refletido e reflexivo.

Diria Butler, “a consciência é o meio pelo qual o sujeito se torna objeto para si mesmo, refletindo sobre si mesmo, estabelecendo a si mesmo como refletivo e reflexivo. O ‘eu’ não é simplesmente aquele que pensa sobre si; ele se define por essa capacidade de autorrelação reflexiva ou reflexividade.” (2017a, p. 31) E ao ser questionada sobre sua realização pessoal com seu aprendizado, Binta diz:

“Eu tou amando, eu achava que não ia gostar, que ia me sentir fatigada porque eu trabalho de dia e estudo a noite...mas eu não sinto sono, eu amo tá aqui, eu nunca faltei, nos dias que eu falto eu falo pra ela (se referindo à professora): ‘hoje eu vou para minha igreja’. Ela entende e diz: ‘pode ir.’”

A presença de Binta na sala de EJA é o momento de reconhecimento de uma subjetividade ativa que se compreende como uma mulher capaz de mudar sua história, determinar novos caminhos que não atravesse mais sua própria punição. Para Nietzsche (apud BUTLER, 2017, p. 31), a reflexividade é uma consequência da consciência; o saber de si resulta da punição de si. [...] A reflexividade se torna o meio pelo qual o desejo se transmuda para o circuito da autorreflexão.”

Quanto às mudanças após ter iniciado a estudar, Binta responde dizendo que

“mudou. Mudou porque eu compreendo mais as coisas do mundo. Agora eu estou me preocupando a entender. Ter mais conhecimento porque é bom né, a gente ter conhecimento, que antes eu não tinha e agora eu estou aprendendo os conhecimentos bons, é uma coisa boa pra mim. E eu estou gostando, não

está nem com um ano que eu estou aqui, às vezes vem uns pensamentos, mas eu digo não, afirmando: ‘eu vou conseguir’.”

Binta, em sua afirmação, delinea uma nova forma de lidar com o fluxo do devir existencial que destrói a perspectiva de um sujeito formado temporalmente. Isto aponta que “o paradoxo temporal do sujeito [...] que para explicar nosso próprio devir devemos necessariamente perder a perspectiva de sujeito já formado. Esse ‘devir’ [...], uma prática incômoda de repetição e cheia de riscos, obrigatória, mas incompleta, que tremula no horizonte do ser social.”(BUTLER, 2017, p. 39)

Quando perguntada pelos motivos que lhe faz está na EJA, Binta afirma:

“Meu maior motivo é... eu tenho um sonho em aprender, mas alguma coisa vem assim a minha cabeça que eu não vou conseguir, mas eu luto contra isso, contra a dificuldade de aprender.”

O motivo que leva Binta a permanecer superando as dificuldades, implica na constituição de uma subjetividade que atravessa o empoderamento individual que transita ao coletivo quando se reconhece como alguém capaz de aprender e se ver reconhecida pelo outro nessa aprendizagem.

Considerações finais

A pesquisa alcançou os objetivos propostos, permitindo uma compreensão sobre como as mulheres investigadas constituem suas subjetividades transitórias. O constante enfrentamento dos obstáculos e barreiras que as mulheres negras vivenciam em seus processos de exclusão são permanentes. Em suas falas, elas delineiam o confronto entre uma existência subjetiva condicionada à exclusão e um devir existencial de uma subjetividade que rompe com o paradoxo temporal imposto.

Nas discussões, “História do lento processo de efetivação da lei de reconhecimento da EJA”, o reconhecimento da EJA apenas como modalidade

foi um lento avanço, mas sua ausência nas políticas educacionais, demonstra o desinteresse do Estado em reconhecê-la como uma possibilidade de sanar uma dívida com os excluídos da cultura letrada, sobretudo de mulheres negras que sofrem em dobro a exclusão, pois está delinea as dimensões social, política, econômica e moral.

Em, “As mulheres e seu protagonismo histórico contra a dominação masculina”, discute-se o quanto o protagonismo histórico das mulheres, sobretudo mulheres negras, permitiu-lhes enfrentar a dominação masculina a partir do empoderamento coletivo e individual, no qual o dever da existência delas facilita a constituição de subjetividades que transitam entre uma subjetividade forjada e outra subjetividade constituída a partir do autoconhecimento de si.

Na discussão, “Gênero e dominação masculina: o poder simbólico e a sujeição feminina”, delinea-se como hipoteticamente o sistema binário dos gêneros, na concepção feminista, traz uma crença que na relação mimética entre gênero e sexo, em que aquele reflete este, aponta que o *status* construído do gênero quando teorizado como radicalmente independente do sexo, torna o próprio gênero um artifício flutuante.

Portanto, *homem e masculino* significam, de modo igualmente fácil, um corpo feminino bem como um masculino, e *mulher e feminino* assumem um corpo masculino como configuração de um feminino. A superação da relação binária corresponderia à ruptura da relação mimética entre gênero e sexo como uma saída para a visibilidade feminina e seu reconhecimento como sujeito de direito para além das expectativas impostas de sua função social.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: Fatos e Mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, S/D.

- BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte-MG: Letramento, 2018.
- BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a.
- _____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2017b.
- _____. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética.** 1. ed. 2. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017c.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 outubro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base – PROEJA – **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Formação Inicial e continuada/ Ensino Fundamental. Brasília, DF: SETEC, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 10 outubro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: Construindo os Planos de Educação.** Brasília, DF: SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de outubro de 2018.
- BRASIL. Artigo 208, In: **Constituição Federal de 1988.** Disponível: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_208.asp. Acesso em 02 de novembro de 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 41. ed. petrópolis - RJ: Vozes, 2013.
- GRACINDO, R. V. **Educação de Jovens e Adultos e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas.** In: DOURADO, L. (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliação e Perspectivas. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFG/Autêntica, 2011. P.137-192.

HADDAD, S.; XIMENES, S. **A educação de pessoas jovens e adultas na LDB**: um olhar passados 17 anos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos. São Paulo: Ed. Cortez, 2014. p. 233-255.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 4 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SARTORI, Anderson. Legislação, Políticas Públicas e Concepções de Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 12-125.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org